

**A CIDADE, O URBANO E A GEOGRAFIA ESCOLAR:
reflexões a partir de práticas
pedagógicas no Ensino Fundamental de Florianópolis/SC.**

Santiago Alves de Siqueira

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Santiago Alves de Siqueira

**A CIDADE, O URBANO E A GEOGRAFIA ESCOLAR: reflexões
a partir de práticas pedagógicas no Ensino Fundamental de
Florianópolis/SC.**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Ewerton Vieira Machado

Área de Concentração: Desenvolvimento Regional e Urbano
Linha de pesquisa: Geografia em Processos Educativos

Florianópolis

2012

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

S618c Siqueira, Santiago Alves de

A cidade, o urbano e a geografia escolar [dissertação] : reflexões a partir de práticas pedagógicas no ensino fundamental de Florianópolis/SC / Santiago Alves de Siqueira ; orientador, Ewerton Vieira Machado. - Florianópolis, SC, 2012. 197 p.: il., grafs., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Inclui referências

1. Geografia. 2. Cidadania. 3. Cidades e vilas. 4. Vida urbana. 5. Geografia - Ensino fundamental - Florianópolis (SC). I. Machado, Ewerton Vieira. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU 91

Santiago Alves de Siqueira

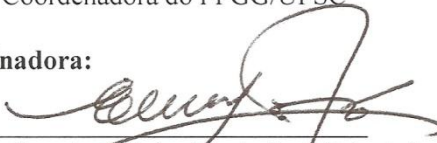
**A CIDADE, O URBANO E A GEOGRAFIA
ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DE
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL DE FLORIANÓPOLIS/SC.**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Geografia”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Geografia.

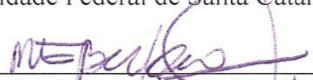
Florianópolis, 22 de março de 2012.

Profa. Dra. Ruth Emilia Nogueira
Coordenadora do PPGG/UFSC

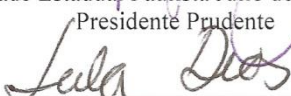
Banca Examinadora:



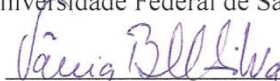
Prof. Dr. Ewerton Vieira Machado – Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina



Profa. Dra. Maria Encarnação Beltrão Sposito
Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho
Presidente Prudente



Profa. Dra. Leila Christina Duarte Dias
Universidade Federal de Santa Catarina



Profa. Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina

Aos meus alunos.
DEDICO

AGRADECIMENTOS

Pode até existir alguém que consiga caminhar sozinho, mas este não é meu caso. Sobretudo, porque caminhar junto é sempre mais prazeroso e seguro.

Foram muitos aqueles que, de alguma forma, contribuíram com essa parte de minha história e que aqui externo meus sinceros agradecimentos.

- aos colegas da Escola Básica Municipal Batista Pereira, pelos incentivos no início da caminhada e a alegria demonstrada no retorno à casa;
- aos professores e colegas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis pelo companheirismo de toda hora;
- à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, em especial à equipe da Gerência de Formação Permanente e equipe da Diretoria de Administração Escolar, pelo apoio dado a esta pesquisa;
- aos professores e funcionários do programa de Pós-Graduação em Geografia PPGGEO/CFH/UFSC;
- aos professores Dra. Clarícia Otto, Dr. Ewerton Vieira Machado, Dra. Leila Christina Duarte Dias, Dr. Luiz Fernando Scheibe, Dra. Magaly Mendonça, Dr. Marco Antônio Franciotti, Dr. Margareth de Castro Afeche Pimenta e Dr. Nazareno José de Campos por cada palavra dada, pelos ensinamentos, incentivos e contribuições para a formação deste colega professor;
- aos professores Me José Carlos da Silveira, Dra. Leila Christina Duarte Dias e Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva, membros da Banca de Qualificação que dedicaram tempo à leitura do projeto e pelos significativos apontamentos e sugestões feitos;
- às professoras Maeli Faé e Sandra Mendonça, pela amizade, conversas e provocações. Pelas mensagens eletrônicas certas na hora certa;
- aos amigos do NEPEGEO/UFSC, em especial os professores Dr. Aloysio Marthins de Araújo Junior e Ms. Orlando Ednei Ferretti pelos diálogos e estímulos;
- aos amigos da revista Expressões Geográficas pelos exemplos dados sobre parte da vida acadêmica;
- aos professores Arinestino Rosa de Oliveira e Liana Thys, pela dedicação em ler meu texto;

- ao casal de amigos, Vitor e Marcia, pelo companheirismo de todas as horas;
- à professora Claudia Maria Antunes pela dedicação dada na revisão textual;

AGRADECIMENTOS PARTICULARES

- à minha família goiana: meu pai Inácio (*in memoriam*), minha mãe Maria Adélia, meus irmãos Walbron, João Bosco e Ana Paula, cunhados e sobrinhos, aos tios e primos que, mesmo à distância, sempre estiveram incentivando e apoiando minha vida pessoal e acadêmica;
- à minha família catarinense: minha esposa Jane e minha filha Diana, duas companheiras, nesta caminhada estiveram sempre do meu lado, foram sem dúvida a essência emocional necessária a qualquer homem;
- ao professor Dr. Ewerton Vieira Machado, por todo carinho com que tratou a mim e minha família. Pelos estímulos e pela inquestionável e fundamental contribuição dada à minha formação.

Pode haver, em certos casos, menos rigor, menor pertinência, menor conhecimento da literatura de outros países, mas uma síntese está em processo, buscando uma elegância na formalização das idéias, ao mesmo tempo em que se aprofunda a temática decorrente da nossa própria cultura.

(Milton Santos, 2000)

RESUMO

Esta pesquisa procura analisar de que maneira, concepções teórico-metodológicas a respeito de eventos socioespaciais de cidade e urbano são abordados no ensino de Geografia, tendo-se por referência a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, e como estes dois conceitos são desenvolvidos na perspectiva pedagógica para uma geografia escolar. Nessa perspectiva, avaliamos como esta disciplina nas dimensões ensino-aprendizagem busca contribuir para a formação da cidadania de seus educandos. A ideia de cidadania é discutida a partir de concepções bibliográficas, onde buscamos uma aproximação com pensamento do geógrafo Milton Santos e ideias afins de outros estudiosos que tratam dessa questão. A partir dessa referência, tomamos um recorte metodológico centrado em cinco escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal, tendo-se professores de Geografia e alunos do último ano do Ensino Fundamental como sujeitos do processo focado. Utilizamos recursos de entrevistas visando compreender dimensões qualitativas do trabalho de professores daquela disciplina escolar, notadamente sob aspectos metodológicos das abordagens nos conteúdos pesquisados e seus possíveis desdobramentos, quando utilizados para as abordagens pedagógicas junto aos alunos. Analisamos aspectos de como vem se dando a apropriação dos conceitos de cidade e urbano e como se dá à contribuição destes para a formação dos alunos, apregoada de cidadã sob enfoques oficiais e em PPP's. A fim de contribuir com o debate sobre cidadania e o direito à cidade, em alguns momentos são postos em destaque algumas possibilidades de ações pedagógicas para o desenvolvimento didático, dentro de uma possível perspectiva para a geografia escolar, com ênfase a partir da cidade. Apresentando algumas experiências e vivências pedagógicas e, a partir de enfoques que são destacados sobre Florianópolis e suas possibilidades de produção de espaços de cidadania, elaboramos considerações com as quais julgamos serem possíveis de identificações com a chamada Geografia Nova e suas consequentes e atuais ressignificações nas abordagens escolares. Destacamos ainda, a importância de se trabalhar com o “estudo do meio” e como neste procedimento o papel da interdisciplinaridade assume relevância tanto por uma metodologia para melhor apropriação do sentido de espaço geográfico, como em especial nas possíveis discussões que a escala espaço urbano adquire nas dimensões dos lugares, como das cidades.

Palavras-chave: Cidadania. Cidade. Urbano. Geografia Escolar. Florianópolis.

ABSTRACT

The present research aims at analyzing how theoretician-methodological conceptions regarding to social spaces of the city, and the urban are approached at the teaching of Geography, having as a reference the Municipal Network of Education of Florianópolis, and the way these two concepts are developed in the pedagogical perspective for a school geography. Within this perspective, we evaluate the way this subject, on the teaching-learning dimensions, tries to contribute to the training of the citizenship of its learners. The idea citizenship is discussed from bibliographical conceptions, where we seek for an approach within the thinking of the geographer Milton Santos, and similar ideas of other scholars that deal with that issue. From this reference, we took a centered methodological clipping in five Elementary Schools of the Municipal Network, having teachers of Geography and pupils of the last year of Elementary School as the subject of the process in focus. We used the resources of interviews aiming at understanding qualitative dimensions of the work of teachers of that school subject, notably under methodological aspects of the approaches in the searched contents and the possible unfolding, when they were used for the pedagogical approaches with the pupils. We analyze aspects on the way the appropriation of the concepts of the urban, and the city have been carried through, and the way the contribution of them for the training of the pupils, claimed as being a citizen one, under official approaches and in PPPs (political and pedagogical projects). In order to contribute with the debate on the citizenship, and the right to the city, at some moments, possibilities of pedagogical actions for the didactic development are emphasized, within a possible perspective for a school geography, with the emphasis from the city view. Presenting some pedagogical experiences and practical works, from approaches that are highlighted about Florianópolis and the possibilities of production of citizenship areas, we drew considerations which we judge to be possible at connecting to the so called New Geography, and its consequences and current resignification in the schools approaches. We still highlight, the importance of working with the “study of the ambience”, and the way that at this procedure the role of the interdisciplinary work assumes such a relevance in order to get a methodology for a better appropriation of the sense of geographic space, as well as, in particular, the possible discussions that the urban space scale acquires in the dimensions of the places, as those of the cities.

Keywords: Citizenship. City. Urban. School geography. Florianópolis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário.
EBM – Escola Básica Municipal.
EF – Ensino Fundamental.
EJA – Educação de Jovens e Adultos.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.
IPTU - Imposto Predial e Territorial Urbano.
IPUF - Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
MEC – Ministério da Educação e Cultura.
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.
PCRMEF – Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.
PNE - Plano Nacional de Educação.
PPP – Projeto Político Pedagógico.
RME – Rede Municipal de Ensino.
RMEF – Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.
SEE – Secretaria Estadual de Educação.
SESI - Serviço Social da Indústria.
SME – Secretaria Municipal de Educação.
SMEF – Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.
UE – Unidade Escolar.

LISTA DE FIGURAS (gráficos e desenhos)

Figura 1 – Alunos: classificação por sexo. Fonte: Entrevista com alunos selecionados.....	123
Figura 2 – Idade dos alunos. Fonte: Entrevista com alunos selecionados.	124
Figura 3 – Cidade de origem dos alunos. Fonte: Entrevista com alunos selecionados.....	126
Figura 4 – Estado de origem dos alunos. Fonte: Entrevista com alunos selecionados.....	127
Figura 5 – Tempo de residência dos alunos em Florianópolis. Fonte: Entrevista com alunos selecionados.	128
Figura 6 – Média de idade e tempo de residência dos alunos em Florianópolis. Fonte: Entrevista com alunos selecionados.	129
Figura 7 – Alunos entrevistados por região de Florianópolis. Fonte: Entrevista com alunos selecionados.	129
Figura 8 – Disciplinas que trabalham relações entre cidade e urbano citadas pelos alunos. Fonte: Entrevista com alunos selecionados.....	139
Figura 9 – Desenho vencedor do concurso IPTU 2008 – Carlona D. Nichele, Escola Básica Municipal Osvaldo Machado (Ponta das Canas).	156
Figura 10 – Desenho vencedor do concurso IPTU 2009 – Mylo Inchausti Langly, Escola Desdobrada Municipal Costa de Dentro.	157
Figura 11 – Desenho vencedor do concurso IPTU 2010 – Carine Isabelle Hermann de Oliveira, Escola Básica Municipal Gentil Mathias da Silva (Ingleses).	157
Figura 12 – Desenho vencedor do concurso IPTU 2011 – Yasmin Alflen Bello da Silva, Escola Básica Municipal Batista Pereira, Alto Ribeirão.	158
Figura 13 – Desenho vencedor do concurso Jovem Inovador 2011.	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instituições educativas da secretaria municipal de educação de Florianópolis – 2011.....	64
Tabela 2 – Conceitos citados pelos professores de Geografia, quando estes abordam cidade e urbano, em sala de aula.....	98
Tabela 3 – Cidade de origem dos alunos pesquisados	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Professores de Geografia no ensino fundamental da RMEF.....	65
Quadro 2 – Concepção de homem, sociedade e educação das escolas pesquisadas com base nos PPPs das escolas.....	70
Quadro 3 – Conteúdos e objetivos dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Florianópolis – 2008.	84
Quadro 4 – Relação das unidades escolares inventariadas.	90
Quadro 5 – Perfil dos professores da RMEF entrevistados.	91
Quadro 6 – Conteúdos cidade e urbano, presentes no planejamento dos professores da RMEF.	93
Quadro 7 – Número de alunos entrevistados por escola.	122
Quadro 8 – Números de alunos entrevistados por unidade escolar.....	130
Quadro 9 – Identificação do grupo de alunos pesquisados por escolas.	131
Quadro 10 – Questionamentos aos alunos entrevistados se eles se sentem cidadãos.	143

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	23
1.1	APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	23
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA	27
1.2.1	<i>Objetivo Geral.....</i>	<i>27</i>
1.2.2	<i>Objetivos Específicos</i>	<i>27</i>
1.3	DEFINIÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO: LIMITES E POSSIBILIDADES	28
2	REFLEXÕES SOBRE CIDADANIA: PASSOS A PARTIR DO PENSAMENTO MILTONIANO	29
2.1	O PAPEL DA ESCOLA NA GEOGRAFIZAÇÃO DA CIDADANIA.	29
2.2	O URBANO, A CIDADE E A GEOGRAFIA ESCOLAR	40
2.3	ESCOLA, CIDADANIA E O DIREITO À CIDADE	49
3	CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS	59
3.1	PERFIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	59
3.2	PPP'S E SUAS BASES CONCEPTIVAS EDUCATIVAS NAS UNIDADES ESCOLARES PESQUISADAS	65
3.3	ABORDAGENS NOS PPP'S SOBRE HOMEM, MUNDO E CIDADANIA E RELAÇÃO COMO O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	72
4	SABERES E FAZERES: A GEOGRAFIA NA TRAJETÓRIA DOS PROFESSORES DA RME DE FLORIANÓPOLIS	86
4.1	DA FORMAÇÃO À ATUAÇÃO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA REALIDADE ATUAL	86
4.2	RECURSOS DIDÁTICOS: ALGUMAS ABORDAGENS SOBRE A CIDADE E O URBANO EM LIVROS DIDÁTICOS.....	105
4.3	A CIDADE, O URBANO E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA	117
4.4	O ALUNO E A APROPRIAÇÃO DA CIDADANIA: CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA ESCOLAR	122
5	A CIDADE E O URBANO NO ENSINO DE GEOGRAFIA ESCOLAR NA RME DE FLORIANÓPOLIS	148
5.1	FLORIANÓPOLIS E AS POSSIBILIDADES DE PRODUÇÃO DE ESPAÇOS DE CIDADANIA	148
5.2	EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DE ABORDAGENS SOBRE A CIDADE E O URBANO	153

5.3	MONUMENTOS E DOCUMENTOS: OLHARES SOBRE A CIDADE, A PARTIR DE OBJETOS E DA PAISAGEM.....	160
5.4	ESTUDO DO MEIO: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS SOBRE A CIDADE E O URBANO NA GEOGRAFIA ESCOLAR.....	171
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
	ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE.....	191
	ANEXO B – Roteiro com perguntas para as entrevistas com os alunos	195
	ANEXO C – Roteiro com perguntas para as entrevistas com os professores ..	197

Marcadores de Percursos Identitários

Sou o segundo de quatro filhos, cresci em Pirenópolis no interior de Goiás. Meu pai foi marceneiro de profissão, mas sempre cresceu com o pé na roça, enquanto pode cultivou frutas e legumes em seu único alqueire de terra. Ele perdeu a terra, mas nunca deixou de pescar. Minha mãe aposentou-se como secretária na escola da cidade e até hoje ninguém consegue fazer um empadão goiano como ela. Comecei a trabalhar com 11 anos entregando pão nos mercados da cidade, uma espécie de padeiro atacadista, mas também vendia no varejo gritando às 5 horas da manhã “padeiro” pelas ruas e becos onde cresci. Desde então, o estudo e o trabalho nunca mais se separaram, eu era um estudante que trabalhava e hoje sou um trabalhador que estuda. Fiz o curso técnico em Contabilidade no Ensino Médio e trabalhava em um escritório da cidade fazendo o registro de vários empregados, mas minha carteira ninguém nunca assinou. Em 1992, ano seguinte à conclusão do segundo grau, comecei a lecionar contabilidade no colégio onde estudei. A licenciatura em Geografia veio um pouco mais tarde iniciada em 1995 e concluída em 1998, na Uniana. Conheci a Jane, minha esposa, pela internet, ilhoa do morro do Céu. Mudei para Florianópolis, chegando na cidade, via terminal Rita Maria em dezembro de 2000. Trabalhei na Academia de Comércio de Santa Catarina, no Instituto Estadual de Educação e até no Colégio de Aplicação da UFSC, passei no concurso para professor de Geografia da prefeitura de Florianópolis em 2002, Diana, minha filha, nasceu em 2003, em 2010 ingressei na UFSC no programa de Pós-Graduação em Geografia. Nessa caminhada, conheci pessoas maravilhosas. Continuo com a minha timidez e com a esperança na humanidade.

1 INTRODUÇÃO

No prefácio de seu livro *O Espaço do Cidadão*, cuja primeira edição foi de 1987 (Nobel), Milton Santos escreveu:

Trabalhei muito este livro, com a intenção de oferecer uma leitura agradável e instrutiva. Não sei se obtive uma ou outra coisa. Eu próprio acabei por gostar mais de uns capítulos que de outros e apenas não os indico para não desapontar o leitor. Mas sei que alguns trechos são fastidiosos e é sobretudo para estes que peço tolerância.

Estas são as palavras que gostaria que o leitor dessa dissertação considerasse antes de prosseguir com a leitura.

1.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Como professor-pesquisador, vejo o (re)ingresso na Universidade para dar continuidade à minha formação com extrema importância. A necessidade latente de buscar respostas para os vários questionamentos que têm surgido no exercício do magistério é o que me motiva a continuar essa formação em nível de pós-graduação. As inquietações são muitas e não nasceram ao acaso. Elas são fruto de alguns anos de experiência como professor de Geografia, de diálogos com os pares nas escolas e, sobretudo, da percepção de que o saber Geográfico possui uma importância vital para o desenvolvimento do pensamento autônomo dos alunos, esses mesmos alunos que, ao seu modo, pedem respostas que o professor e a escola, muitas vezes, não sabem como dar.

Neste sentido, a pesquisa aqui apresentada foca sua análise nos conceitos de Cidade e o Urbano presentes no Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino de Florianópolis, no seu currículo, no que os professores entendem e aplicam em suas práticas e em como os alunos se apropriam e adquirem cidadania a partir desses conceitos. Considerando a partir de Cavalcanti (2008, p. 37) que o objetivo básico da geografia na escola é “o de formar um pensamento geográfico, pensamento espacial genericamente estruturado para compreender e atuar na vida cotidiana pessoal e coletiva”. Portanto tão importante

como compreender o conceito de Cidade e Urbano é saber como trabalhar estes conceitos no Ensino Fundamental. Saber aproximar a abstração necessária à sua compreensão (relações espaço-temporais) do imediato concreto (seu lugar) e conduzir para uma compreensão de espaço geográfico que contribua para a transformação pessoal e social do estudante.

Na sala de aula nota-se, em geral, que ainda persiste a noção antiga da disciplina Geografia, como algo que

[...] não passa de uma disciplina escolar e universitária, cuja função seria a de fornecer elementos de uma descrição do mundo, numa certa concepção ‘desinteressada’ da cultura dita geral [...] Uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, ‘em geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória...’ De qualquer forma, após alguns anos, os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que enumeram, para cada região ou para cada país, o relevo – clima – vegetação – população – agricultura – cidades – indústrias. (LACOSTE, 2008, p. 21).

Milton Santos (2002, p. 30) afirma que a Geografia é, entre as disciplinas sociais, “aquela em que o debate interno atual é o mais vivo e profícuo no Brasil”. Porém ele também percebe que nem todos os envolvidos com a Geografia participam desse debate, porque, diz que

perdura a velha noção de geografia corográfica como enumeração de sítios e lugares e como descrição nem sempre iluminada de acidentes chamados geográficos: rios, oceanos, lagos, montanhas, vulcões... Essa visão ultrapassada é todavia mantida entre os que nos dirigem e mesmo por colegas da universidade pouco curiosos do saber do vizinho. (SANTOS, 2002:30)

Quando, à essa visão corográfica, se aliam livros didáticos do mesmo tipo e, ainda, estruturas físicas precárias ao trabalho pedagógico e a falta de ações concretas à valorização do trabalho do professor, isso conflui, ainda hoje, para um ensino desmotivador, sem nexos para o discente e, não raras vezes, reforçando a visão de que a geografia é uma “disciplina de segunda divisão”, uma disciplina “menor”, em que

se destacam aqueles estudantes que possuam uma boa memória, ou, que saibam facilmente decorar argumentos em seus discursos.

Portanto, é de fundamental importância que o professor firme novas posturas pedagógicas, com base numa geografia consequente, que tenha como ponto de partida os espaços do cotidiano dos alunos; e que esse professor se instrumentalize, buscando competências, podendo, assim, exercer seu papel mediador entre os alunos e os espaços em que os mesmos estão inseridos¹. As ações da escola, como um todo, e do professor, em particular, sejam de tal forma que

contribua para a compreensão de que o espaço geográfico é concebido e construído intelectualmente como um produto social e histórico, que se constitui em ferramenta que permite analisar a realidade em sua dimensão material e em sua representação. (CAVALCANTI, 2008, p. 42)

O estudo da cidade (forma) e do urbano (conteúdo) pode ser o ponto de partida, em processos de ensino-aprendizagem na geografia.

Ante o exposto, nossa perspectiva é a de contribuir para reflexão sobre de que modos as aulas de Geografia estão contribuindo para o crescimento intelectual dos alunos? Quais possibilidades de atividades pedagógicas conceito de cidade e urbano podem oferecer à geografia escolar, na perspectiva da formação cidadã aliada ao direito à cidade?

A formação cidadã é uma necessidade apontada pela proposta da Geografia para o Ensino Fundamental². É preciso, porém, ir além e refletir sobre a reconstrução dos conceitos bem como repensar sua utilização pedagógica. E, em conjunto, rever as possibilidades metodológicas que contribuam para o incremento da qualidade do fazer geográfico em sala de aula. Velhas posturas, antigas formas de “dar

1 Penso ser oportuno citar o educador Paulo Freire que ao retratar as exigências do ato de ensinar nos diz que o operário, e eu colocaria o professor, “precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana” (FREIRE, 1996, P. 102).

2 Refiro-me à proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/Geografia (2008) onde os professores resgataram discussões e elaboraram as diretrizes curriculares do ensino de Geografia “para trabalharem na prática pedagógica e propiciarem, aos educandos, um desenvolvimento humano, cultural e científico de modo que possam adquirir condições para enfrentar uma realidade de contradições e desigualdades [...] e contribuir para a formação de cidadãos que compreendam o mundo, saibam interpretar mapas e transformar os espaços construídos socialmente”.

aulas” em nada, ou muito pouco, contribuem para a independência do pensamento do estudante e pouco interferem em sua visão de mundo, e na visão de seu “mundo” local, isto é, seu bairro, sua cidade.

Decorrente dessas considerações iniciais, a estrutura da dissertação se dá em quatro capítulos. No primeiro apresentamos algumas reflexões em torno da ideia de cidadania, tendo como apoio de partida nas abordagens o pensamento miltoniano. Buscamos, também, respaldos teóricos em autores como Manzini-Covre e Cavalcanti, para a compreensão daquele conceito e suas experiências concretas, como no papel da escola e seus contextos institucionais, como para dos encaminhamentos desta pesquisa. A compreensão desses elementos neste momento, são evidenciadas a partir da importância que julgamos ter os conceitos de Cidade e de Urbano e a sua contribuição para a formação cidadã, nas pistas de nossas discussões.

No capítulo 2, são discutidos alguns aspectos quantitativos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, apresentados a partir do levantamento dos dados e informações de caráter institucional e contexto de políticas públicas, que visam contribuir nas análises a partir de documentos e a sua relação direta com a realidade focada. A discussão, por exemplo, acerca do Projeto Político Pedagógico é realizada a partir das concepções norteadoras de Homem, Sociedade e Educação, que orientam discursos oficiais e estão presentes nas práticas escolares da rede municipal. Procuramos, assim, estabelecer relações entre o Projeto Político Pedagógico e as práticas docentes que, de certo modo orientam as diversas práticas dos professores e nelas particularmente, o papel da Geografia em sala de aula.

É no capítulo 3 que enfatizamos dimensões da Geografia, no fazer pedagógico dos professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, onde são feitas algumas considerações sobre o recorte escolhido para esta pesquisa e qual o encaminhamento metodológico aplicado. Buscamos, neste momento, refletir como as aulas de Geografia estão contribuindo para formação dos alunos pondo em destaque possíveis abordagens da Cidade e do Urbano na perspectiva da formação cidadã e do direito à cidade. Abordamos o uso de alguns recursos didáticos pelos professores de Geografia, suas conexões em relação aos temas Cidade e Urbano, em especial, no livro didático. Assim, a Cidade e o Urbano foco desta pesquisa aparecem como entradas para a construção de um espaço cidadão e como elementos discutidos nesta dissertação procuramos trazer, ainda, um perfil de alunos entrevistados e suas impressões apontadas em diferentes aprendizagens. A partir desses contextos expomos, em nossas reflexões, como a geografia escolar

através daqueles conceitos pode, de fato, contribuir para que os educandos, sujeitos históricos em formação, se apropriem de verdadeiros caminhos do direito à cidadania.

A discussão sobre as possibilidades de produção de espaços de cidadania a partir de Florianópolis é tema presente neste 4º e último capítulo, onde também estão destacados relatos de experiências e vivências pedagógicas, relacionadas com as abordagens focadas. E, por fim, destacamos a possibilidade de um olhar para a cidade a partir de seus objetos e paisagens, culminando, numa breve discussão acerca do “estudo do meio” como possibilidade amplamente difundida de abordagem pedagógica, e com o intuito de reforçar e ampliar temas e práticas que se fazem necessárias, a partir dos níveis escolares em que a disciplina científica Geografia é o território didático e pedagógico de aprendizagens, sem esquecer as possíveis inter-relações com outros territórios educacionais afins.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar de que maneira concepções de aprendizagens de Cidade e o Urbano são abordados no ensino de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e como estes dois conceitos são ou podem ser desenvolvidos na perspectiva da geografia escolar, visando contribuir para a formação para a cidadania.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Reconhecer, quais conceitos são considerados pelo professor de Geografia, da segunda fase do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, fundamentais para o ensino e outras atividades sobre Cidade e Urbano;
- avaliar a apropriação dos conceitos Urbano e Cidade, pelos alunos do último ano do ensino fundamental, analisando o que os estudantes compreendem sobre esses conceitos ao final desta etapa de ensino e a contribuição das mesmas para a sua formação cidadã;

- identificar e analisar exemplos de como os conceitos de Urbano e Cidade são abordados em livros didáticos adotados e trabalhados em escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

1.3 DEFINIÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO: LIMITES E POSSIBILIDADES

Florianópolis capital do estado de Santa Catarina que é um dos três estados que compõem o sul do Brasil na divisão regional atual do IBGE possui uma rede de ensino composta por 26 escolas básicas, além de escolas desdobradas³, núcleos de educação infantil e núcleos da educação de jovens e adultos.

A pesquisa limitou-se a investigar as escolas básicas que são aquelas unidades educativas que possuem os anos finais do Ensino Fundamental, a saber, 6º, 7º, 8º e 9º anos (anteriormente conhecidos como 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries).

A investigação, ora proposta e aqui desenvolvida, inventariou 5 das 26 escolas básicas onde foram desenvolvidas 7 entrevistas com professores de Geografia e outras 40 com alunos do último ano do ensino fundamental cujo processo está descrito no capítulo 3 dessa dissertação.

As análises feitas a partir dos dados coletados e aqui apresentadas representam um momento na história deste universo investigado, ou seja, dos discentes, dos docentes e das escolas básicas da RMEF.

Esses resultados, portanto, não são definitivos, não são “fechados”, pois esta nunca foi nossa intenção, queremos, apenas, contribuir para o debate da qualificação do processo educativo, a partir do “recorte” escolhido: os conceitos de Cidade e Urbano no fazer do professor de Ensino da rede Municipal de Florianópolis, que, com certeza, nos deu condições de refletir sobre esse ensino, e, sobre como esse pode, e deve, construir os conceitos de Cidade e Urbano nos alunos, no sentido do desenvolvimento da sua cidadania. Esperamos, também, apontar caminhos que contribuam para a qualificação do nosso fazer em sala de aula.

³ Escolas desdobradas são as unidades de ensino da RMEF que possuem apenas os anos iniciais do ensino fundamental – 1º ao 5º anos.

2 REFLEXÕES SOBRE CIDADANIA: PASSOS A PARTIR DO PENSAMENTO MILTONIANO

2.1 O PAPEL DA ESCOLA NA GEOGRAFIZAÇÃO DA CIDADANIA.

Falar sobre cidadania não é algo novo. O debate em torno desse tema originalmente relacionado ao surgimento da vida na cidade (MANZINI-COVRE, 2006) e de certo modo vulgarizado muitas vezes pela mídia de massa, em especial a televisão, e que se encontra, também, presente nos documentos oficiais ligados à educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (PCN) e a proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2008), obriga-nos a repensar esse conceito e sua importância.

Santos (2007) trouxe contribuições importantes entre as quais a compreensão de que cidadão e consumidor são coisas distintas não sendo possível tratá-los como sinônimos. Assim, o olhar dado pela geografia escolar à cidadania, através do estudo da cidade possibilitaria que

o morador-cidadão, e não o proprietário-consumidor, veria a cidade como um todo, pedindo que a façam evoluir segundo um plano global, e uma lista correspondente de prioridades, em vez de se tornar o egoísta local, defensor de interesses de bairro ou de rua, mais condizentes com o direito fetichista da propriedade que com a dignidade de viver. O eleitor teria sua individualidade liberada, para reclamar que, primeiro, o reconheçam como cidadão. (SANTOS, 2007, p. 157).

Este autor considera que a existência do cidadão está associada a um conjunto de bens e serviços que constituem um encargo da sociedade, por meio das instâncias do governo. Entretanto, esses bens e serviços necessários à existência do cidadão são notadamente escassos e não raras vezes negligenciados à população.

Contudo, quais são os bens e serviços indispensáveis para a existência do cidadão? Uma pista possível está na discussão feita por

Guiducci (1980) que em análise ao espaço social italiano distingue o terciário tradicional, e o que ele denomina de “terciários sociais”. Para o autor “o terciário social deveria, portanto, compreender os setores de pesquisa, de instrução em todos os níveis, de saúde, de assistência, de cultura, de turismo e de lazer etc. [...] de habitação e de administração pública democrática” (GUIDUCCI, 1980, p. 160) 4.

Considerando esse ponto de vista os terciários sociais, dariam condições para uma experiência de cidadania. Assim, a partir desse conjunto de bens e serviços sociais, é possível pensar o que é relevante ponderar na construção do sujeito cidadão. Iniciar talvez por um inventário de necessidades sociais, os fixos públicos ou fixos sociais, que segundo Santos (2007) “ajudaria a mudar, em breve espaço de tempo, as condições gerais da vida do povo brasileiro em seu conjunto”.

Numa outra perspectiva, Marshall (1967) em análise ao desenvolvimento da cidadania na Inglaterra até o final do século XIX a divide em três elementos: civil, político e social. Mostrando que os direitos civis surgiram em primeiro lugar e que os políticos se seguiram aos civis sendo sua ampliação uma das principais características do século XIX. No que se refere aos direitos sociais, segundo o autor, quase que desapareceram no século XVIII e princípio do XIX. Sendo que o seu ressurgimento “começou com o desenvolvimento da educação primária pública, mas não foi senão no século XX que eles atingiram um plano de igualdade com os outros dois elementos da cidadania”. (op. cit. p. 75).

Marshall (1967) ainda afirma que cidadania (que constituiu um princípio de igualdade) é uma instituição em desenvolvimento na Inglaterra desde a segunda metade do século XVII sendo assim seu desenvolvimento, argumenta, coincide com o desenvolvimento do capitalismo (que é um sistema não de igualdade, mas de desigualdades). Como pensar em um desenvolvimento possível entre cidadania e capitalismo, elementos tão conflitantes? Uma possível explicação inicia-se

do ponto no qual todos os homens eram livres, em teoria, capazes de gozar de direitos, a cidadania se desenvolveu pelo enriquecimento do conjunto de direitos de que eram capazes de gozar. Mas esses direitos não estavam em conflito com as desigualdades da sociedade capitalista; eram, ao contrário, necessários para a manutenção daquela

⁴ Título original em italiano: *La Città dei Cittadini*, cuja 1ª edição é de 1975.

determinada forma de desigualdade. A explicação reside no fato de que o núcleo da cidadania, nesta fase, se compunha de direitos civis. E os direitos civis, eram indispensáveis a uma economia de mercado competitivo. Davam a cada homem, como parte de seu *status* individual, o poder de participar, como uma unidade independente, na concorrência econômica, e tornaram possível negar-lhes a proteção social com base na suposição de que o homem estava capacitado a proteger a si mesmo (MARSHALL, 1967, p. 79).

Neste caso a cidadania atrelada aos direitos civis e não aos sociais, é uma necessidade (do capital) e não uma conquista (do cidadão).

Manzini-Covre (2006, p. 21) esclarece que “uma forma de compreender a cidadania é ver como ela se desenvolve juntamente com o capitalismo, pois estará também vinculada à visão da classe que o instaurou: a classe burguesa”. Nessa esteira, o trabalho surge como “primeiro marco para a existência de cidadania”⁵ (op. cit. p. 22), prevalecendo “a concepção de que todos os homens podem ser iguais pelo trabalho e pela capacidade que têm – eis aí a visão de mundo burguesa, que preza o individualismo e um tipo de cidadania” (op. cit. p. 23).

Neste contexto, a autora ainda destaca que

determinadas formulações de cidadania manterão o seu caráter universal e outras mais o caráter de prover a dominação. Quando temos um conceito de cidadania vinculado reciprocamente à propriedade, trata-se da cidadania mais formal, a que serve à dominação. Num tipo de cidadania mais efetivo, os direitos são extensivos, quantitativamente e qualitativamente, a todos (MANZINI-COVRE, 2006, P. 25).

⁵ Para Manzini-Covre (2006, p. 22) a valorização do trabalho “pode ter sua origem datada com as revoltas religiosas e a revolução protestante no século XIV. Se com Lutero (1483-1546) tivemos as primeiras disputas, foi com Calvino (1509-1564) e a ética protestante que se desenvolveu e sistematizou essa valorização do trabalho [...] a ética dizia que o homem devia trabalhar, e não trabalhar por trabalhar, mas fazê-lo produtivamente (ao contrário, portanto, do desprestígio do trabalho na sociedade feudal). Isso porque o homem seria o administrador e criador dos bens divinos na Terra. Eis a ética que influenciou todo o comportamento do burguês e empresário no início do capitalismo: leva a uma ideologia que é a própria mola da acumulação do capital. Assim, o empresário deve trabalhar, viver asceticamente e acumular”.

Essa concepção de cidadania cujos direitos são extensivos quantitativamente e qualitativamente a todos é que acreditamos ser necessária no ambiente escolar, em seus processos de ensino e de aprendizagens.

Ante o exposto é importante compreender que cidadania é um conceito caro para a sociedade urbana atual, que pode “começar por definições abstratas, cabíveis em qualquer tempo e lugar, mas para ser válida deve poder ser reclamada” (SANTOS, 2007, p. 20). Porém, com uma utilização ordinária, característica dada em especial pela mídia televisiva que por interesses particulares e nunca por ignorância, acaba vulgarizando e esvaziando o conceito de seu conteúdo, a cidadania não raras vezes é entendida de forma equivocada e/ou de forma limitada.

Não é difícil encontrar, por exemplo, a associação entre cidadania e consumo ou a imbricação entre direitos do cidadão com os direitos de consumidor. É um grande equívoco considerar que os direitos sociais sejam iguais (ou limitados) aos direitos presentes em uma relação de consumo, pois “quando se confundem cidadão e consumidor, a educação, a moradia, a saúde, o lazer aparecem como conquistas pessoais e não como direitos sociais” (SANTOS, 2007, p. 155) o que nos permite deduzir que não se pode obter um (re)aprendizado sobre a cidadania sem a crítica ao consumismo.

Essa associação entre cidadania e consumo pode ser observada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento produzido pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, onde é possível ler em seu Artigo 17 que “Todo ser humano tem direito à propriedade [...] ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade” ao mesmo tempo que defende no Artigo 7 que

todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. (ONU, 1948).

Todos são iguais perante a lei e todos tem o direito à propriedade e assim se estabelece a contradição entre o direito social e o direito privado no escopo de um mesmo documento. Esclarecedor é a contribuição dada por Santos (2007, p. 154) ao afirmar que “o consumismo frequentemente se dá em uma de suas múltiplas metamorfoses, muitas inaparentes. A casa própria não é a necessidade,

esta é a de morar decentemente” e como reforço à elucidação sobre a diferença entre cidadão e consumidor recorreremos, novamente, a Santos (2007, p. 154) que diz que:

A ideologia do consumo, mediante suas múltiplas aparências, está fortemente impregnada na população. Uma boa parcela do conteúdo dos movimentos sociais urbanos defende mais o consumidor que, mesmo, o cidadão. O direito à moradia se confunde com o direito de ser proprietário. Este termina imposto ideologicamente como o certo, como se fosse um objetivo do cidadão. A verdade, porém, é que ser dono de um terreno ou de uma casa nem mesmo assegura moradia estável. Os pobres que lutam desesperadamente para conquistar o direito à propriedade estão frequentemente mudando, dentro da cidade; são verdadeiros migrantes intra-urbanos. Ser proprietário é um elemento essencial na ideologia do consumidor.

Assim, a partir deste entendimento podemos melhor nortear nossas reflexões em direção a uma cidadania capaz de levar dignidade para todas as pessoas. Se todos são iguais perante a lei é possível, então, considerar que “ser cidadão significa ter direitos e deveres” (MANZINI-COVRE, 2006), mas é importante deixar claro que “só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão” (op. cit. p. 10). Santos ao questionar a existência de cidadãos no Brasil⁶ destaca que o simples nascer investe o indivíduo de uma soma inalienável de direitos, pelo simples fato de ingressar na sociedade humana. Porém é importante considerar que os direitos presentes em documentos oficiais sejam eles locais, estaduais, nacionais ou transnacionais (leis municipais, constituições estaduais ou federal no caso brasileiro e, por exemplo, a já citada Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas – ONU - em 10 de dezembro de 1948) não garantem por si só a cidadania.

⁶ “Cabem, pelo menos, duas perguntas em um país onde a figura do cidadão é tão esquecida. Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não o são?” (SANTOS, 2007, p. 19).

Em análise à participação popular através da sociedade civil Fernandes (2000, p. 63) afirma que “cidadania só se constrói com a participação. Porém, a regulamentação de instrumentos participativos, que possam influir nas decisões públicas, não garantem por si a sua implementação”. A autora considera os direitos civis a chave para o mundo moderno, mas acredita que

as leis podem ser tendenciosas, beneficiando um lado mais do que outro. E o governo das leis pode deixar sérias desigualdades. Por outro lado, os direitos políticos quase nada significam se as pessoas não possuem educação e cultura letrada para fazer uso deles. E os direitos sociais, por fim, provam não ser muito duradouros, permanecendo, na maior parte das vezes, um projeto a ser conquistado.

Por tudo isso, fica claro que “o discurso das liberdades humanas e dos direitos seus garantidores é, certamente, ainda mais vasto. Tantas vezes proclamado e repetido, tantas vezes menosprezado. É isso, justamente, o que faz a diferença entre a retórica e o fato” (SANTOS, 2007, p. 19), termos estes presentes nas ideologias dominantes, que fazem do discurso das liberdades humanas, instrumento de manutenção do status quo.

Conforme Manzini-Covre (2006, p. 11) “a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno” assim o direito a uma vida plena se dará enfim pelo direito de ter direitos e mais, a garantia de poder lutar por tais direitos. Se considerarmos que “o respeito ao indivíduo é a consagração da cidadania, pela qual uma lista de princípios gerais e abstratos se impõe como um corpo de direitos concretos individualizados” (SANTOS, 2007, p 19) podemos compreender melhor seu conteúdo e apontar para a compreensão de que “cidadania é uma lei da sociedade que, sem distinção, atinge a todos e investe cada qual com a força de se ver respeitado contra a força, em qualquer circunstância” (op. cit. p. 19).

Por se tratar de uma construção social a cidadania, bem como outros conteúdos sociais, deve ser aprendida e apreendida “é assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura” (SANTOS, 2007, p. 20) e o cidadão é aquele que consegue exercer o direito à cidadania, ou seja,

cidadão é aquele que exerce seu direito a ter direitos, ativa e democraticamente, o que significa exercer seu direito de, inclusive, criar novos direitos e ampliar outros. É no exercício pleno da cidadania que se torna possível, então, transformar direitos formais em direitos reais”. (CAVALCANTI, 2008, p. 85).

Desse modo, entendemos que a cidadania, sem dúvida, se aprende (SANTOS, 2007, p. 20) e compreendemos nas possibilidades de várias dimensões sociais (igreja, família, trabalho etc.). Porém, é na dimensão escolar que surgem as mais variadas experiências de estruturação do aprendizado. Para Carlos (2008, p. 8),

a sala de aula ganha importância na formação do cidadão – que se realiza ou mesmo se concretiza na possibilidade de um trabalho criativo - que leve o aluno a pensar o mundo em que vive a partir de sua condição real de existência. O ato de conhecer transforma o indivíduo e sua condição no mundo, o que o transporta para novos modos de ver o mundo. [...] a geografia aparece como possibilidade de pensar o mundo real e a sociedade num mundo fragmentado, apesar de global.

Nessa direção, o papel da Geografia em especial a geografia escolar se torna relevante e importante para o decurso de nossas análises que considera essa disciplina escolar capaz de contribuir para o exercício da cidadania. Conforme lembra Cavalcanti (2008, p. 84) “o objetivo escolar de formação de cidadania é de responsabilidade de toda a escola, mas à geografia cabe, mais especificamente, o trabalho com conceitos como o de cidade e a organização do estudo nas escolas com referência a esse tema”. Através da geografização/espacialização da cidadania tendo a cidade como mote para análises do cotidiano do urbano é possível a formação de cidadãos ativos⁷.

A geografização da cidadania segundo Santos (2007, p. 150), considera os direitos territoriais e os direitos culturais, entre os quais o

⁷ Cidadãos ativos são mais do que titulares de direitos, são criadores de novos direitos e novos espaços para expressão de tais direitos, fortalecendo-se a convicção sobre a possibilidade, sempre em aberto, da criação e da consolidação de novos sujeitos políticos, cientes de direitos e deveres na sociedade. (Benevides, 1998, p. 170, apud Cavalcanti, 2008, p. 85).

direito ao entorno, são direitos de todos os indivíduos. Neste sentido cabe à geografia compreender que o cidadão é o indivíduo num lugar e, portanto, considerar na análise/formação do cidadão o território (território como um conjunto de lugares – SANTOS, 2007, p. 150) e o espaço. Na esteira do pensamento miltoniano o espaço deve ser analisado considerando-se seus diversos elementos (homens, firmas, instituições, infra-estrutura) que mantém relações generalizadas formando um verdadeiro sistema (SANTOS, 2008, p. 26). Sistematizando melhor, Santos (2008) diz:

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. (SANTOS, 2008a, p. 63).

Ante o acima exposto, nossa atenção se volta para a compreensão do papel da geografia escolar no contexto da geografização da cidadania.

A temática sobre a Geografia na escola ou a geografia escolar é preocupação de vários autores como Tonini (2003); Carlos (2008); Cavalcanti (2008); Pereira (2009); Pontuschka et al (2009), Castellar e Vilhena (2010) entre outros. Conforme aponta Cavalcanti (2008, p. 21)

a geografia brasileira, seja a acadêmica, seja a escolar, institucionalizou-se no início do século XX, via Sociedade Brasileira de Geografia, Instituto Brasileiro de Geografia Estatística, Universidade de São Paulo, e outras instituições, e, assim como em outros países, essa institucionalização está vinculada ao seu ensino.

A concepção de como a Geografia vai sendo institucionalizada no Brasil, particularmente, a Geografia enquanto disciplina escolar, nos ajuda na compreensão de sua importância no contexto social contemporâneo. Assim, recorremos à Pontuschka et al (2009) para ilustrar que “a fundação da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), em 1934, e do Departamento de Geografia, em 1946, teve papel fundamental no desenvolvimento da ciência geográfica no País e na formação de licenciados para o ensino da disciplina”. É fato que a Geografia enquanto disciplina escolar já era

ensinada nas escolas antes mesmo de se constituir como campo de formação em nível superior, porém, “antes da FFCL/USP, não existia no Brasil o bacharel e o professor licenciado em Geografia. Existiam pessoas que egressas de diferentes faculdades ou até mesmo das escolas normais, lecionavam essas disciplina, assim como outras. Eram professores de Geografia, principalmente, advogados, engenheiros, médicos e seminaristas”. (PONTUSCHKA, et al, 2009, p. 45).

O papel da academia na formação dos licenciados e seus reflexos na geografia escolar foram importantes para uma mudança de pensamento sobre o que, como e para que ensinar geografia. Segundo Pontuschka et al (2009, p. 46) “a Geografia, no antigo ginásio, até a época da fundação da FFCL/USP, em 1934, nada mais era do que a dos livros didáticos escritos por não geógrafos”. Era fácil perceber a importância dada à memorização de conteúdos, não raras vezes, totalmente desvinculados da realidade dos alunos.

Não podemos afirmar, todavia, que tais práticas não estejam mais presentes nas aulas de geografia. É necessário reconhecermos os avanços herdados pela formação acadêmica dos licenciados em geografia, porém não se pode desconsiderar que

[...] o discurso adotado em sala de aula pelo professor ainda está fundamentado, na maioria das vezes, nos manuais didáticos e em discursos apreendidos da mídia. Nessa perspectiva, a memorização passa a ser o objetivo das aulas, a partir das informações obtidas por meio de jornais, programas de TV e internet. (CASTELLAR & VILHENA, 2010, p. 1).

Na mesma direção, Azambuja (2010) lembra que

o desenvolvimento da Geografia Escolar no Brasil, durante o século XX, e neste início do século XXI, tem o livro didático como recurso essencial. O uso do livro didático, na condição de manual, é parte da nossa realidade educacional e, por isso, esses materiais constituem a referência mais evidente para o resgate e a análise desta prática de ensino. (op. cit. p. 65)

Apesar de um grande debate interno e de avanços significativos em relação ao seu conteúdo e método, ainda “perdura a velha noção de

geografia corográfica como enumeração de sítios e lugares e como descrição nem sempre iluminada de acidentes chamados geográficos: rios, oceanos, lagos, montanhas, vulcões...” (SANTOS, 2002, p. 30).

Essa visão aliada a livros didáticos deficientes, estruturas físicas precárias ao trabalho pedagógico e falta de ações concretas à valorização do trabalho do professor, conflui para um ensino desmotivador, sem nexo para o discente e não raras vezes para reforçar a visão de que a geografia é uma “disciplina de segunda divisão” uma disciplina “menor”; “inferior” em que se destacam aqueles estudantes que possuem uma boa memória ou que saibam facilmente decorar argumentos em seus discursos.

Alerta-nos Pontuschka et al (2009, p. 38) que:

A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia.

Portanto, é de fundamental importância que o professor firme novas posturas pedagógicas, com base numa geografia consequente, ensinada a partir do ambiente escolar. Postura esta que, segundo Cavalcanti (2008:42), “contribua para a compreensão de que o espaço geográfico é concebido e construído intelectualmente como um produto social e histórico, que se constitui em ferramenta que permite analisar a realidade em sua dimensão material e em sua representação”. O estudo da cidade (forma) e do urbano (conteúdo) pode ser o ponto de partida, em temas relacionados com processos de ensino-aprendizagem na geografia.

Feitas essas considerações, e insistindo na compreensão de que cidadania se aprende (SANTOS, 2007), cabe aqui o questionamento: qual seria o papel da escola nessa formação para a cidadania no século XXI? Pensando uma cidadania em que a propriedade não seja pré-requisito, mas uma cidadania ativa requerida pela participação popular que amplia as oportunidades de criar no povo a consciência de seus direitos (BENEVIDES, 1991).

Nesse sentido pensamos em uma escola que se constitua ao mesmo tempo direito e meio para novos direitos, ou seja, engrenagem

social fundamental para a formação dos cidadãos. À Geografia cabe uma parcela importante na contribuição para a formação desse cidadão e como disse Milton Santos “tudo deve ser ensinado como um grande enredo, os próprios livros deveriam ser escritos como enredos, eu creio que o que está nos faltando é poder abandonar a linguagem da faculdade o facultês, o universitês, o geografês e se possível, tentar apresentar os fatos as realidades como um enredo”⁸ e sobre o papel da Geografia no ensino, em entrevista ao programa Roda Vida⁹ em 1997 disse, “creio que o ensino da geografia tem como função central explicar o país e produzir cidadãos a partir desse conhecimento”¹⁰.

Assim, observado o papel da Geografia na formação do cidadão é necessário compreender que o sucesso dessa empreitada pedagógica está vinculado a uma educação que

não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida. (SANTOS, 2007, p. 154).

Essa concepção de educação é importante pois através dela se tem a possibilidade da formação do cidadão ativo, voltado para as questões coletivas e não individuais o que nos trás uma perspectiva de formação de cidadão sem a necessidade de adjetivos.

⁸ MILTON Santos: Jô Soares entrevista Milton Santos. Disponível em: <<http://miltonsantos.com.br/site/videos/>>. Acesso em: 20 out. 2011.

⁹ Programa de entrevista da TV Cultura no ar desde 1986.

¹⁰ MEMÓRIA Roda Viva: Milton Santos. Disponível em: <http://www.rodaviva.fapesp.br/materia_busca/112/milton%20santos/entrevistados/milton_santos_1997.htm>. Acesso em: 20 out. 2011.

2.2 O URBANO, A CIDADE E A GEOGRAFIA ESCOLAR

Aqui temos três importantes termos para a compreensão dos seus conceitos no trabalho do professor de Geografia na sala de aula, a saber: o urbano, a cidade e a geografia escolar. Não pretendemos oferecer definição única para quaisquer conceitos, mas entendemos que a continuidade de nossas reflexões nos obriga a buscar uma definição que possa orientar as análises aqui pretendidas. Deste modo, iniciaremos pela nossa discussão sobre o que é a geografia escolar cabendo para isso a exposição de que apesar da geografia acadêmica e da geografia escolar serem estruturas de um mesmo campo científico, com estreita relação entre si, essa relação não é de identidade (Cavalcanti, 2008). Nesta mesma linha de raciocínio Azambuja (2010) ao discutir sobre os saberes acadêmicos afirma que estes

são reconstruídos no processo de ensinar e de aprender, transpõem-se enquanto saber escolar dos professores e dos alunos. Não se trata de uma simplificação no sentido de diminuir a qualidade e a quantidade do conteúdo, mas sim, de constituir a forma escolar de produção e apropriação do saber. (op. cit. p. 23-24).

Essa combinação ajuda-nos a entender que a geografia escolar existe pelo fato da relação pedagógica entre o professor desta disciplina e a existência da própria instituição de ensino que por definição legal se realiza no âmbito do Ensino Básico. Buscando um diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano Cavalcanti (2008) levanta algumas considerações para a geografia escolar, destacando:

1. a geografia escolar não se identifica com a geografia acadêmica, ainda que não possa dela se distanciar; ela é referência fundamental, é fonte de sua legitimidade;
2. a geografia escolar não é a geografia acadêmica estruturada segundo critérios didáticos e psicológicos, ainda que estes também sejam referenciais importantes. Com base nesses critérios, constrói-se o saber geográfico a ser ensinado, estabelecendo em cursos de formação

acadêmica, nas diretrizes curriculares, nos livros didáticos, o que não é ainda a geografia escolar;

3. a geografia escolar é o conhecimento geográfico efetivamente ensinado, efetivamente veiculado, trabalhado em sala de aula. Para sua composição [...] concorrem a geografia acadêmica, a geografia ‘didatizada’ e a geografia da tradição prática. Essa composição é feita pelos professores no coletivo, por meio do conhecimento que constroem sobre a geografia escolar. Esse conhecimento é extremamente significativo na concepção de que conteúdos da matéria ensinar. Nele têm papel relevante as crenças adquiridas no plano do vivido pelo professor como cidadão; o conjunto de concepções, crenças adquiridas na vida, incluindo aí a formação profissional universitária (a inicial e a continuada); as práticas sociais, as práticas de poder e a prática instituída na própria escola. (CAVALCANTI, 2008, p. 27-28).

A partir desse contexto, em análise das concepções teóricas da geografia no mundo contemporâneo, como parte da visão do mundo globalizado, Cavalcanti (2008, p. 16-17) considera a urbanização outra característica relevante, definindo as cidades de hoje como “locais complexos, que abrigam grande parte da população” para a autora as cidades “são expressão da complexidade e da diversidade da experiência humana, da história humana”.

Assim, a relevância do estudo da cidade e do urbano no contexto da geografia escolar pode ser abstraída das ideias de autores como Callai (1988), Schäffer (2001) e Bado (2009). Callai, considera o estudo do município

o espaço que permite ao estudante do 1º Grau não só constatar, de forma mais complexa, a organização do espaço mas também, valorizá-lo por ser um meio próximo no qual está inserido, de forma bem palpável, onde ele vive e convive com as demais pessoas. (CALLAI, 1988, p. 17)

Lembrando que não se trata de uma simplificação do visível ou ficar apenas na aparência, aquela autora destaca que a dimensão do estudo do município não fica restrito aos limites políticos do mesmo,

mas deve se dar dentro do contexto espacial, social, político e econômico do qual faz parte ou nas palavras de Santos (2008a, p. 321) “a localidade se opõe à globalidade, mas também se confunde com ela”.

Nesse sentido fica evidente a importância do estudo do local, entendido aqui como o bairro, a cidade, ou o município, a própria compreensão desses conceitos e suas espacialidades são importantes na formação do pensamento geográfico escolar. Como aponta Callai (1988, p. 17) nessa escala de análise “o aluno pode compreender as reais dimensões do ESPAÇO – TEMPO – GRUPO”. Na mesma perspectiva argumenta Cavalcanti (2008, p. 63-64) que “a cidade é o lócus privilegiado da vida social, na medida em que, mais do que abrigar a maior parte da população, ela produz um modo de vida que se generaliza” ou conforme Corrêa (1995), ao discutir o espaço urbano, afirma que este é um espaço fragmentado, articulado, reflexo e condicionante social e lugar onde as diversas classes sociais vivem e se reproduzem.

Assim, consideramos que a cidade e o urbano podem ser porta de entrada no contexto da geografia escolar para se compreender o espaço geográfico numa concepção próxima a que se refere Cavalcanti (2008, p.18), a de que:

O espaço como objeto de análise geográfica é concebido não como aquele da experiência empírica, não como um objeto em si mesmo, a ser descrito pormenorizadamente, mas sim como uma abstração, uma construção teórica, uma categoria de análise que permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo.

Neste sentido, o espaço geográfico é concebido e constituído intelectualmente como um produto social e histórico. Para Corrêa (1995, p. 9) “o espaço da cidade é assim, e também o cenário e o objeto das lutas sociais, pois estas visam, afinal de contas, o direito à cidade, à cidadania plena e igual para todos” e por essa característica corre-se o risco de imaginá-lo como palco das ações humanas, porém nos esclarece Santos (2008, p. 11-12) que “o espaço assim definido seja considerado como um *fator* da evolução social, não apenas como uma condição”. Para o autor o espaço, assim como a economia, é uma instância da sociedade e como instância, ele contém e é contido pelas outras instâncias reafirmando, enfim, que “a essência do espaço é social” (SANTOS, 2008, p. 12).

Através do acima exposto e na esteira do pensamento miltoniano da análise da dimensão espacial do cotidiano podemos melhor refletir sobre a ideia da cidade como campo de lutas sociais, pois segundo Santos (2008a, p. 322), “no lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum”¹¹.

Assim, visando o olhar pedagógico sobre a cidade e o urbano na geografia escolar, entendemos ser necessário desenvolver esses conceitos partindo da concepção de Santos (2008b, p. 66) onde “o urbano é frequentemente o abstrato, o geral, o externo. A cidade é o particular, o concreto, o interno”. Vale ressaltar que cidade e urbano, apesar de serem conceitos distintos, devem ser analisados de forma integrada devido à interdependência entre eles. Carlos (2007) no esforço de explicar o que é a cidade, expõe elementos importantes para a sua análise como a necessidade de se avançar para além de sua aparência buscando a compreensão de sua essência ou da essência por trás da aparência.

Sendo a urbanização um fenômeno mundial e a cidade um modo de viver, pensar, mas também sentir (Carlos, 2007) podemos através de seu desvelamento compreender que “o modo de vida urbano produz idéias, comportamentos, valores, conhecimentos, formas de lazer, e também uma cultura” (Carlos, 2007, p. 26) essa compreensão aliada ao entendimento de que a cidade “é também um campo privilegiado de lutas de classe e movimentos sociais de toda a espécie, que questionam a normatização da cidade e da vida urbana” (op. cit. p. 26) pode possibilitar a conquista de novos espaços e novos direitos que associados à uma cultura de cidadania nos levaria ao direito à cidade.

É importante lembrar que esse espaço de luta existe pelo fato de que a cidade que agrega é a mesma que segrega. Mas quem segrega é mesmo a cidade ou as classes sociais nelas espacializadas? E como pergunta Santos (2007, p. 107) “será possível interpretar as classes sociais, defini-las, sem considerar a base territorial?” Esta é uma análise necessária, em especial quando se olha para a cidade e seus espaços, os espaços de poder, os espaços de resistência, os espaços voltados para a especulação imobiliária, os que aguardam como reserva de valor, espaços que servem ao capital e não à função social legítima do bem estar da população. Ora, são esses espaços criados por determinadas

¹¹ Santos (2008, p. 13) chama a atenção para a diferença entre lugar e localização. Para o autor “o lugar pode ser o mesmo, as localizações mudam [...] lugar é o objeto ou conjunto de objetos. A localização é um feixe de forças sociais se exercendo em um lugar”.

classes que (re)criam essas classes favorecendo o seu (re)estabelecimento, assim, as nítidas diferenças entre os cidadãos e os não cidadãos são materialmente visíveis no espaço onde eles se encontram, ou seja o “homem-cidadão, isto é, o indivíduo como titular de deveres e direitos, não tem o mesmo peso nem o mesmo usufruto em função do lugar em que se encontra no espaço total” (SANTOS, 2007, p. 112). Para melhor clareamento recorremos mais uma vez a Santos (2007, p. 151) que diz:

Há desigualdades sociais que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra. Seu tratamento não pode ser alheio às realidades territoriais. O cidadão é o indivíduo num lugar. A República somente será realmente democrática quando considerar todos os cidadãos como iguais, independentemente do lugar onde estejam.

Assim, evidencia-se que para ser cidadão não basta morar na cidade. É preciso ter condições efetivas de participação nas decisões políticas que, certo modo, contribui para a produção do espaço da cidade e refletem na vida dos indivíduos. Uma das possibilidades para essa efetiva participação pode se dar através do que Benevides (1991) chamou de democracia semidireta. Para esta autora, “quanto maior for a participação popular, maiores serão as chances de se criar, no povo, a consciência de seus direitos, em seu sentido essencial, de exigência contra outrem” (BENEVIDES, 1991, p. 96), em defesa da autonomia da escola Gadotti (1997) vai na mesma direção ao afirmar que “a participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania” (op. cit. p. 49). Para tanto é preciso desfazer as estratégias e as ideologias dominantes na sociedade atual (LEFEBVRE, 2008). E desta forma, pode-se pensar em uma participação efetiva na perspectiva do direito à cidade.

Mediante essas referências e considerações anteriormente esboçadas cabe análise da contribuição da Geografia Escolar no processo de conquista do “direito à cidade” a que Lefebvre (2008) considera como *direito à vida urbana*, transformada, renovada e que Santos (2007) esclarece afirmando que se trata como sendo de fato o inalienável direito a uma vida decente para todos, seja na cidade ou no campo. A busca do direito à cidade deve ser entendida como o direito da sociedade de obter aqueles bens e serviços mínimos, sem os quais não é

possível uma existência digna. Santos (2007, p.158) diz que esses bens e serviços “constituem um encargo da sociedade, por meio das instâncias do governo, e são devidos a todos. Sem isso, não se dirá que existe o cidadão”. Sem invalidar a ideia lefebvriana do direito à cidade o que mais aproxima o cidadão da cidadania é, de fato, o direito à dignidade humana.

Contudo, é sabido que as práticas que levam às diferenças sociais e conseqüentemente a uma vivência não digna para boa parte da população ainda se encontram vivas e, em alguns casos, de forma dominante na sociedade atual em especial nos modelos de cidades ocidentais do início do século XXI, herança dos séculos anteriores. Nessa lógica do planejamento social os recursos são alocados de modo que

os reclamos de ordem social são atendidos com o que sobra de outras prioridades, consideradas mais prioritárias e que, de maneira geral, se incluem na órbita do econômico, do político, do militar e do estratégico. Por isso, as somas devotadas à educação, à saúde, à cultura, ao lazer estão sempre se reduzindo, enquanto aumentam as necessidades reais criadas pela pressão da modernidade. (SANTOS, 2007, p. 158).

Santos (2007) ainda argumenta que essa é uma lógica que precisa ser invertida, pois a educação, a saúde, a cultura, o lazer são direitos dos cidadãos, entre outros, que devem compor a lista efetiva de direitos que podem ser reivindicados por qualquer indivíduo. Neste sentido, insistimos na ideia de que a cidade é uma construção social e espaço de lutas das classes nela estabelecidas e que o enfrentamento, com soluções, dos problemas urbanos apenas se realizará com grupos, classes ou frações de classes sociais capazes de iniciativas revolucionárias, como aponta Lefebvre (2008).

Mas como esse conceito de cidade se encaixa no currículo da Geografia Escolar? Quais suas possibilidades de ação pedagógica visando contribuir para a formação cidadã?

Mesmo considerando a diferença de abordagens metodológicas existente entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar ao pensar a cidade como objeto de análise ou tema, seu conceito se aplica em ambos os níveis de ensino. O que é possível apontar como diferença estaria apoiada em seu enfoque e finalidade. Assim, talvez seja possível afirmar

que essa abordagem, ou seja, o método como esse conteúdo (urbano) será desenvolvido esteja vinculada aos saberes do professor. Esses saberes, segundo Tardif (2007, p. 16) “são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*.” Diante o exposto, fica evidente a importância que o currículo assume nesta perspectiva sendo que toda prática pedagógica gravita em torno do currículo (SACRISTÁN, 2000). Segundo Sacristán (2000), o currículo “é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas” (op. cit. p. 26).

É relevante lembrar que na perspectiva do ensino escolar, seu currículo e objetivos presentes no plano de ensino, e/ou outros documentos do cotidiano no professor, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) não expressam uma seleção autônoma de cada professor. Como lembra Sacristán (2000, p. 168) essa originalidade do professor “o que este decide realmente, se refere antes ao ‘fecho’ e concretização das características que terá sua prática dentro de parâmetros que lhe são fornecidos e dentro dos quais ele mesmo tem sido socializado e formado profissionalmente”. Contudo, essa prática docente institucionalizada, portanto uma prática não exclusivamente definida pelo professor, é, não raras vezes, burlada por ações de professores, caracterizando assim uma ação de ‘resistência’ tratando-se de uma ação política e não meramente adaptativa (SACRISTÁN, 2000).

Entretanto, se os conteúdos curriculares norteiam o trabalho do professor em sala de aula é com base neste princípio que ele deve pensar as estratégias metodológicas que fará uso para alcançar seus objetivos. Freire (2006) usa o termo “Pensar Certo” como proposta de educação para a análise crítica dos conteúdos. Para ele, o professor deve estar atento para o que vai ensinar, como e por que ensinar, lembrando que

a própria compreensão do que é ensinar, do que é aprender e do que é conhecer tem conotações, métodos e fins – diferentes para um e para outro. Como também o tratamento dos objetos a serem ensinados e a serem apreendidos para poderem ser aprendidos pelos alunos, quer dizer, os conteúdos programáticos. (FREIRE, 2006, p. 29).

Em pesquisa realizada com professores formadores e em formação de três universidades goianas¹², Oliveira (2008), após ter analisado o papel da formação inicial do professor de Geografia na constituição do seu saber sobre a cidade investigou como os professores usam os conhecimentos sobre Geografia Urbana construídos na universidade em seu trabalho escolar, buscando identificar que conhecimentos sobre a cidade os professores constroem na escola e como esse conteúdo é ensinado.

A partir de suas reflexões, a autora constata em sua pesquisa que a cidade é ensinada como mais um conteúdo da matéria Geografia, cuja temática não se constitui como um eixo orientador da seleção nem da abordagem de outros conteúdos dessa matéria. Sua pesquisa ainda mostra que o livro didático é uma das principais referências do professor na escolha dos conteúdos a serem ensinados nessa disciplina sendo essa seleção uma atividade arbitrária.

O estudo da autora revela que

os relatos dos professores sobre o ensino da cidade podem ser classificados em dois grupos: o primeiro traz em seu bojo alguns conceitos para analisar a cidade, como cidade na história, urbanização, hierarquia urbana, expansão urbana, relação cidade campo, centro e periferia [...]; o segundo associa a cidade principalmente ao mundo vivido, à paisagem, à relevância de tratar esse conteúdo de modo articulado com as experiências dos alunos (OLIVEIRA, 2008, p. 106).

Segundo a autora os professores “não têm ciência de uma estrutura conceitual para pensar o urbano” (OLIVEIRA, 2008, P. 108) e que, em sua prática de ensino, os professores não conseguem se desprender da estrutura proposta pelos livros didáticos, livros estes que não tem a cidade como eixo central de análise. Contudo, considera que

essa prática possui também elementos preñhes de inovação e de possibilidade de superação da cultura instituída, expressos na leitura que os professores fazem da realidade do aluno, na busca de associação entre o ensino e o vivido, no

¹² UFG - Universidade Federal de Goiás, UCG - Universidade Católica de Goiás e UEG - Universidade Estadual de Goiás.

interesse de tomar o lugar de vivência como objeto de estudo na escola e, principalmente, na identificação das especificidades da Geografia Urbana Acadêmica e da Geografia Urbana Escolar”. (OLIVEIRA, 2008, p. 109).

Uma das possíveis causas para a ausência do pensamento conceitual sobre a cidade por parte dos professores, segundo Oliveira (2008) está ligada à constatação de que a sistematização desse conceito que se dá na formação inicial do professor (graduação) não encontra nas escolas (local de trabalho) espaço para a continuidade dessa formação. Transcrevo abaixo, parte do que sintetiza essa realidade:

As falas dos professores expressam suas precárias condições de trabalho. A escola não se constitui como lugar de estudo do professor e quando possui um local para guardar o seu material de trabalho, raramente este transcende quarenta centímetros quadrados. Na carência de espaço/tempo de reflexão instituído na escola, a territorialização do professor nesse espaço é constituído nas sucessivas salas de aulas, com conjuntos de alunos e conteúdos específicos, onde o professor atua ao longo dos turnos de trabalho. Em um único turno de trabalho, o professor ministra aula para até cinco turmas e séries diferentes, lidando em média com duzentos alunos. Nesse ritmo, o professor é engolido pelo tempo, que passa a ser computado em minutos: minutos para o final da aula; minutos para o término do intervalo partilhado com os colegas em uma pequena sala, boa parte das vezes, sem cadeiras para descansar, ao som de brincadeiras e confusões de crianças e adolescentes no pátio da escola, que também aproveitam esse precioso tempo para fazer o seu grito de ‘liberdade’; minutos para o término do turno. Há também a contagem em dias: dias para o fim da semana, dias para o término do semestre, dias para a próxima paralisação. Nesse ritmo, a escola é um lugar onde os vínculos sociais entre os profissionais/trabalhadores são frágeis, não se conhece o colega de trabalho, não se partilha com ele experiências, e as conversas, quando ocorrem,

têm como foco a indisciplina e o desinteresse de alguns alunos, o assunto do salário; em momentos especiais, como no final de ano, a escola (direção) organiza festa de confraternização em locais exteriores à escola, pois a escola parece não ser o lugar em que os professores desejam estar, pois nela reina uma apatia, de modo que muitos vão sobrevivendo pelo fato de terem um emprego e pelo medo de mudar de profissão depois de tanto investimento. As raras reuniões realizadas no curto intervalo, na grande parte das vezes, têm como foco os informes/ordens de instâncias superiores, a decisão rápida e frenética sobre o próximo conselho de classe, comemorações dos dias da páscoa, festa junina etc. Assim, mais uma vez o debate sobre o conteúdo a ser ensinado é relegado a segundo plano, ou melhor, ao bel-prazer de cada professor, especialista de cada disciplina, para que sozinho e no espaço/tempo que possuir decida por onde trilhar. (OLIVEIRA, 2008, p. 109-110).

Apesar de todas as dificuldades como aquelas aqui relatadas, creio que temos na escola as concretas possibilidades de intervenções visando a formação do aluno cidadão. Nesta perspectiva discutiremos no item que se segue o papel da escola na formação cidadã e o direito à cidade.

2.3 ESCOLA, CIDADANIA E O DIREITO À CIDADE

Não me parece simples buscar uma definição de escola, especialmente se quisermos distingui-la dos termos educação e ensino. Nosso entendimento é o de que escola, educação e ensino são coisas distintas apesar de fazerem parte de um conjunto indissociável de relações. O ensino precede a escola e a educação, sabe-se, não se dá apenas no espaço escolar, todavia não é possível pensar escola sem pensar em educação e ensino. Mas de fato a que serve a escola?

Segundo Mészáros (2008) a educação institucionalizada serviu, essencialmente, ao propósito de reprodução e aceite dos valores que legitimam os interesses dominantes do capital. (op. cit. p. 35). Tragtenberg (1979) ao falar da crise na universidade no I Seminário de

Educação Brasileira, afirmou que ela [a universidade] “é simplesmente uma instituição dominante ligada à dominação” não se tratando de uma instituição neutra, aliás, “é uma instituição de classe, onde as contradições de classe aparecem” (op. cit. p. 76). O texto que denuncia e condena a legitimação das desigualdades sociais e a reprodução do capital dentro da universidade brasileira, pode, respeitando a escala, ser convertido para a ideia de escola onde a reprodução do sistema, inclusive com fornecimento de mão de obra barata escamoteado pelo chamado princípio da formação para o mundo do trabalho é defendido como se esta fosse a verdadeira função social da escola. Saviani (2009) vai além afirmando que do ponto de vista crítico-reprodutivista a escola logrou êxito em sua função, pois “aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola, [...] sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração.” (SAVIANI, 2009, p. 27).

A ideia de uma escola que rompa com esse modelo de dominação é defendida por Gadotti (2010), que trabalha a perspectiva da autonomia na escola e autogestão visando construir um entendimento do que seria uma “escola cidadã”, expressão segundo ele cunhada por Genuíno Bordignon (BORDIGNON, 1989) (op. cit. p. 51).

Na tentativa de esboçar a ideia de escola cidadã Gadotti (2010) escreve um decálogo apontando quais seriam suas principais características na qual se destaca o princípio de que “*não há duas escolas iguais*. Cada escola é fruto do desenvolvimento de suas contradições” (op. cit. p. 54). Ora, se a escola é produto da cultura social na qual está inserida e reflete as características dessa cultura, sabendo que cultura é “uma forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é uma herança, mas também um reaprendizado das relações profundas entre o homem e o seu meio, um resultado obtido por intermédio do próprio processo de viver” (SANTOS, 2007, p. 81) evidencia-se o fato de que não existem duas escolas iguais. Todavia, se a cultura “é o que nos dá a consciência de pertencer a um grupo” (SANTOS, 2007, 81) temos na escola as possibilidades da busca por uma cidadania integradora que contribua com a identidade cultural e seu reaprendizado.

Para se chegar nesta escola cidadã, capaz de fazer diferença dentro do sistema de reprodução do capital a questão da autogestão também é posto em relevo por Gadotti, segundo o autor esse tema “é responsável por uma discussão que se inicia na década de 1960 e ainda continua, associando as *lutas* sociais com as *lutas* pedagógicas”

(GADOTTI, 2010, p. 19). Segundo o autor, na perspectiva da autogestão, “o trabalhador não se faz representar, é ele que exerce diretamente o seu poder”. (op. cit. p. 20). Gadotti ainda afirma que “A pedagogia autogestionária procura fazer na escola o que a autogestão faz na empresa ou, pelo menos, procura formar um espaço de liberdade e de autonomia para que a escola, a partir da autogestão, possa representar uma contribuição significativa na transformação das relações sociais na mesma direção”. (GADOTTI, 2010, p. 20).

Em sua experiência da prática da autogestão pedagógica (1974-1976) na Universidade de Genebra na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Gadotti relata que da experiência

ficou a clara demonstração de que a afirmação do eu não pode negar o outro, de que a educação supõe exatamente a ação de uns sobre os outros, portanto supõe autoridade e direção. Elas podem ser impostas ou não. O que diferencia uma coisa de outra são as atitudes, os valores, a ética. Então elas se dão numa dialética entre autoridade e liberdade. (GADOTTI, 2010, p. 26-27).

O autor defende a ideia de uma escola autônoma por compreender que esse levaria ao pluralismo na educação, condição para o exercício da cidadania, segundo Gadotti (2010, p. 37) “A ideia de autonomia é intrínseca à ideia de democracia e cidadania. Cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar do governo quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo”. Nesse contexto o conceito de uma escola cidadã parte, necessariamente, pela necessidade de uma escola autônoma que exerça a autogestão. Contudo, é pertinente questionar se é possível uma escola autônoma no modelo produtivo atual? Segundo Mészáros (2008) as determinações fundamentais do sistema do capital são irreformáveis. “o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*”. (op. cit. p. 27) e no que diz respeito à educação afirma:

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as *modalidades* de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e

sangrentos dias da “acumulação primitiva”, em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas [...]. É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

[...]

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Nem sempre a escola enquanto apresto de manutenção das relações de dominação do capital esteve entre as estratégias usadas para tal finalidade. Não que ela fosse usada com outro fim, todavia “eram comuns posições que estigmatizavam a extensão da escolarização entre as classes baixas, por acreditarem que esta criava expectativas entre elas, que não se coadunavam com as funções que lhes estavam destinadas na estrutura de produção da sociedade” (ROSSI, 1978, p. 22). Mas, a percepção de que a escola poderia servir ao propósito de libertação bem como de dominação proporcionou uma mudança de pensamento onde o conservadorismo deu lugar a outras formas de uso da instituição escolar, visando, contudo, a manutenção do *status quo*, onde o Estado moderno serve aos propósitos da classe dominante e que

para garantia da manutenção e da reprodução das condições de sua dominação, através de seu aparelho jurídico-repressivo, já não quer apenas impor uma dominação política à classe

trabalhadora, mas estende sobre ela permanente hegemonia ideológica que lhe conquista a adesão. (ROSSI, 1978, p. 22).

Assim, a escola é amoldada para este fim por se apresentar como possibilidade concreta de propagação da ideologia dominante. Conforme Rossi (1978) “os veículos capazes de proceder à inculcação da ideologia da classe dominante merecem cada vez mais atenção”. (op. cit. p. 22).

Ante o exposto e a partir do entendimento de que no campo concreto das relações de produção ou na área ideológica, a educação pode ser importante instrumento das classes dominantes, em sua luta permanente pela manutenção e reprodução de seu domínio sobre as demais, Rossi (1978) nos instiga a pensar e questionar: é possível, de fato, que a escola seja um ambiente promotor da cidadania?

Para Mészáros (2008) a educação no modelo capitalista [ele fala em domínio do capital] tem como papel “assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (op. cit. p. 44). Segundo Mészáros (2008),

no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. (op. cit. p. 44).

Nos lembra Mészáros (2008, p. 44) que “as instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte”. Assim, é possível dizer que não basta romper com a lógica de reprodução do sistema de dominação apenas no campo educacional, segundo Mészáros isso não seria possível, pois “a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical” (op. cit. p. 45) e completa afirmando que:

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa

histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper coma lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*”. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Na esteira dos argumentos de Mézáros (2008) onde uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir conformidade e consenso vai de encontro com a concepção de educação observada nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das unidades educativas pesquisadas onde a concepção de educação se exprime em:

Transmitir/socializar/mediar o conhecimento construído historicamente pelos homens criando e recriando o mesmo, de modo a adequá-lo à nova realidade social e desse modo contribuir para a formação de um sujeito criativo, participativo, autônomo, crítico e transformador. (PPP da Escola Básica Municipal Osmar Cunha).

Processo que envolve formação e mediação, visando o exercício da cidadania para a construção de uma sociedade inclusiva. Deve promover o respeito, a diversidade e a aceitação do outro de forma criativa, solidária e transformadora. (PPP da Escola Básica Municipal Almirante Carvalhal). Educar se constitui no processo de convivência com o outro, de diálogo, de aprendizagens. É neste espaço que potencializamos o respeito às diferenças, a pluralidade de caminhos, a diversidade como possibilidade para o crescimento de todos. (PPP da Escola Básica Municipal Acácio Garibaldi São Thiago).

Ensinar a ler é dar condições ao estudante para que se aproprie do conhecimento historicamente construído, pois este está, em grande parte, escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos, documentos. [...] É preciso exercitar uma nova didática que cumpra a função primordial da escola, que é a de favorecer a autonomia e a descoberta de ser leitor nas múltiplas faces da

língua, nas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. Autonomia esta que é condição para levar o aluno das camadas populares à apropriação do conhecimento, à aquisição da cultura considerada “legítima”, instrumentos para o exercício pleno de sua cidadania (Relatório do curso de formação – Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas - realizado em 2008 na Escola Básica municipal Beatriz de Souza Brito).

Promover a sistematização do conhecimento historicamente construído, oportunizando a permanência e o acesso, contribuindo para a formação de um cidadão crítico – participativo. (PPP da Escola Básica Municipal Dilma Lucia dos Santos).

Parece ficar claro nessas reflexões de Mészáros (2008) que o rompimento deve se dar em todo “sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas” para o autor é preciso romper com a lógica do capital que na área da educação “equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 47). Ora, tais possibilidades esbarram na necessidade de mudar a concepção de mundo. Segundo Mészáros (2008) “seja em relação à “manutenção”, seja em relação à “mudança” de uma dada concepção do mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma *duradoura*, o mundo de *internalização* historicamente prevalecente. Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso”. (op. cit. p. 52-53).

Assim, consideramos que não se pode pensar a escola e a educação nela institucionalizada, desvinculada do entendimento de sociedade bem como da concepção de mundo e de Homem. Mészáros (2008, p. 56) destaca a necessidade urgente de uma “atividade de *contra-internalização*”¹³, afirmando que esta deva ser coerente e sustentada, não se esgotando na negação. Parafraseando Marx ele diz que “todas as formas de negação permanecem *condicionadas pelo objetivo da sua negação*”. (op. cit. p.60).

Ora, sendo a escola produção social e a educação “*um fenômeno próprio dos seres humanos*” (SAVIANI, 1991, p. 19), é nesta

¹³ Ou contraconsciência.

perspectiva que escola e educação devem ser pensadas e suas ações planejadas, procurando, nas possibilidades pedagógicas existentes e nas em fase de criação, possíveis ações que efetivamente auxiliem na construção de uma cidadania.

Assim, no contexto do atual estágio da chamada globalização¹⁴ onde a crise do capitalismo enquanto modo de produção é evidenciada não só nos países ditos subdesenvolvidos, mas também nos chamados países do primeiro mundo, temos uma perspectiva histórica de “transição de uma ordem social para outra, qualitativamente diferente” (Mészáros, 2008). O autor argumenta que a [nossa] “tarefa educacional” de uma educação real para além do capital “é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipatória” (Mészáros, 2008, p. 76).

Assim, é necessário estabelecer uma concepção de educação, segundo Mészáros (2008, p. 79), “considerada não como um período estritamente limitado da vida dos indivíduos, mas como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista na sociedade como um todo”. Essa concepção de educação “assinala um afastamento radical das práticas educacionais dominantes sob o capitalismo avançado” (op. cit. p. 79).

Mészáros defende a viabilidade de uma educação socialista como instrumento de ruptura da estrutura vigente. Uma educação, segundo o autor, para além do capital. Nesse contexto o significado real da educação toma uma perspectiva mais ampla, ou seja,

fazer os indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação – das quais são também produtores mesmo sob as circunstâncias mais difíceis – todo sistema de educação orientado à *preservação acrítica* da ordem estabelecida a todo custo só pode ser compatível com os mais *perversos ideais e valores educacionais*”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 83).

¹⁴ “O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões”. (FREIRE, 1996, p. 128). Para Santos (2010) em seu livro *Por uma outra globalização*, é necessário considerar a existência de pelo menos três mundos em um só “o mundo como tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo como ele pode ser: uma outra globalização” (op. cit. p.18). No mundo como ele é a globalização se revela onde “para a maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades” (op. cit. p. 19).

Nessa proposta de transformação socialista versa-se

a intervenção efetiva continuada no processo social em andamento por meio da atividade dos indivíduos *sociais*, conscientes dos desafios que têm de confrontar *como indivíduos sociais*, de acordo com os valores exigidos e elaborados por eles para cumprir seus desafios (MÉSZÁROS, 2008, p. 89).

Nesse contexto observa-se que a função da educação inserida no sistema capitalista, que é de manutenção do mesmo, pode também ser a promotora da quebra do elo que sustenta esse modelo. Trilhar caminhos tendo por base a concepção de uma educação transformadora nos levaria à construção do conhecimento baseado na autonomia. Entendendo que a autonomia “*não é abandono do conteúdo, dos desejos e comportamentos culturalmente adquiridos*” (MENDONÇA, 1997, p. 34). A autonomia é, aqui, entendida como sendo “*o estabelecimento de uma relação entre o discurso do outro e o discurso do sujeito*” (op. cit. p. 34).

Em seus argumentos, Mendonça (1997) afirma que para um fazer geográfico crítico, capaz de auxiliar os educandos a interferir na sociedade em que vivem, é importante a autonomia do conhecimento. Segundo esta autora

a autonomia adquire uma amplitude social, já que o outro não é negado e sim faz parte da reformulação permanente do se fazer. Tudo conta, na nossa formação e é considerado para reformulação e tomada de consciência. O questionamento e o repensar são pontos fundamentais para a conquista do ser autônomo, numa construção contínua. (MENDONÇA, 1997, p. 35).

Contudo, cabe vigilância e cautela para que a luta pela autonomia integral, necessária à “*escola cidadã*”, não se torne apenas um viés para o distanciamento do Estado de suas obrigações para com a educação no que se refere à garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos os cidadãos. Para Gadotti (2010) a autonomia na escola expõe a criação de novas relações sociais que confrontam as relações autoritárias existentes onde “*pensar numa escola autônoma e*

lutar por ela é dar um sentido novo à função social da escola e do educador que não se considera um mero cão de guarda de um sistema iníquo e imutável, mas se sente responsável também por um futuro possível com equidade”. (GADOTTI, 2010, p. 46).¹⁵

Uma escola preocupada com a formação para a cidadania deve estar voltada para um cotidiano de participação efetiva de todos os envolvidos no processo educativo. Esse envolvimento deve ocorrer através de formas democráticas de intervenção sem privilégios deste ou daquele setor. Gadotti (2010, p. 47) diz que uma “educação para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisão” e que as formas de participação como, por exemplo, os conselhos de escola¹⁶, representam uma parte desse processo que não deve ser tomado de forma isolada e sim como parte de um conjunto de ações políticas observando-se três pontos fundamentais: a autonomia dos movimentos sociais, abertura de canais de participação e a transparência administrativa. (GADOTTI, 2010).

A transparência administrativa merece neste contexto, especial atenção, por se tratar, certo modo, da democratização das informações. A população, segundo Gadotti (2010, p. 48) “precisa efetivamente apropriar-se das informações para poder participar”. Santos (2007) em outra perspectiva, não centrada no ambiente escolar, porém, possível de se aplicar a ele, dedicou parte do seu livro “O espaço do cidadão” para falar sobre a importância da informação na formação do cidadão. Neste livro, cuja primeira edição é de 1987, Santos (2007) argumenta que a socialização da informação é o ponto de partida para a formação do cidadão onde, segundo o autor, “a partir daí a construção do cidadão poderia encontrar seu fundamento, e os diversos projetos, hoje utópicos, poderiam converter-se em realidade”. (op. cit. p. 157).

Assim, quando o tema é a participação na educação escolar [ou em qualquer outra instância social] vale a premissa de que é imperativo conhecer para, se necessário, combater.

¹⁵ AZAMBUJA (2010, p. 23) argumenta que “oportunizar espaço e tempo para a necessária relação das pessoas com o conhecimento é a finalidade primeira da escola. O trabalho formativo de apropriação recriada do saber científico constitui a centralidade da instituição escolar.” Sendo esta sua função social.

¹⁶ Para Gadotti (2010, p. 49) “O Conselho de Escola, com a participação de pais, professores, alunos, membros da comunidade, é o órgão mais importante de uma escola autônoma. Ele deve deliberar sobre a organização do trabalho na escola, sobre todo o funcionamento e, inclusive, sobre a escolha da direção. Para que ele possa realmente constituir a autonomia da escola, deve deliberar sobre o currículo, o calendário escolar, a formação das classes, períodos e horários, atividades culturais, enfim, sobre o governo da escola como um todo”.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

3.1 PERFIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Não é nenhuma novidade a necessidade e a prática de revisitar documentos que orientam o trabalho educativo do professor. O planejamento que é feito a cada ano, reorganizando e acrescentando elementos que contribuam com a qualificação do trabalho pedagógico já está nas ações de rotina de trabalho dos professores.

Buscar uma reavaliação de suas atividades pedagógicas é algo que compete não só ao professor, mas, também, à escola e outras instâncias da administração educacional, seja municipal (SME), estadual (SEE) ou federal (MEC). É nesse sentido que a PMF através da SME vem reformulando sua política de ação pública, muitas vezes para adequar à nova legislação, fruto de alterações feitas em nível Federal como, por exemplo, a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos, prevista na LDB 9394/96. Em outros momentos as alterações nas políticas públicas educacionais ocorrem em decorrência de necessidades locais, advindas da dinâmica social local que influencia e é influenciada pela dinâmica social global sendo que, as alterações nas diretrizes curriculares da rede municipal de Florianópolis são um exemplo desta preocupação.

Periodicamente a PMF faz ajustes em suas orientações pedagógicas. Citando Costa (2001) a PCRMEF traz que “em 1986, responsáveis pela educação do município mostraram interesse nas discussões sobre currículos” (PCRMEF, 2008, p. 10). Essas discussões em torno do currículo são justificadas pela SMEF ao considera que a educação e conhecimento não são definitivos.

Nesse contexto, e não negligenciando o que foi anteriormente discutido pelos professores da RMEF sobre propostas curriculares, a PMF através da SME elaborou, em conjunto com seus professores, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2008) que nos ajuda a entender qual concepção de educação orienta os trabalhos pedagógicos da secretaria no município. Ao considerar que a PCRMEF (2008) foi elaborada com a participação do conjunto dos professores da RMEF, compreendemos que nela está refletida também

as referências que estes professores possuem sobre educação, mundo e Homem.

A PCRMEF (2008) não se apresenta como conclusivo¹⁷, mas expressa conceitualmente, pelo corpo de uma proposta curricular, os princípios educativos defendidos hoje pela RMEF. Sendo possível perceber a defesa de uma educação preocupada com a formação do cidadão.

Assim, entendemos por currículo como uma “construção social” (SACRISTÁN, 2000) e, neste sentido, ele não pode ser compreendido fora do contexto do qual ele é concebido, ou seja,

sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de idéias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação. (SACRISTÁN, 2000, P. 21)

Por isso, a nossa intenção em analisar a atual PCRMEF para o ensino de Geografia, parte do princípio que sendo o currículo algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura (Sacristán, 2000). Assim, foi possível encontramos pistas que ajudaram na compreensão do trabalho realizado pelo professor de Geografia em sala de aula que, de certo modo, influenciados pelas concepções encontradas na base teórica da proposta curricular da RME, procurou traçar suas atividades pedagógicas.

Nesse contexto, evidencia-se que a prática do professor está sustentada em uma teoria, ou teorias, a partir das quais são formuladas concepções de mundo que refletem o perfil de educação, de Homem e sociedade que se pretende construir. A concepção de educação feita na apresentação do documento reconhece o indivíduo como cidadão e considera, assim, que ele seja

¹⁷ A SMEF entende que nenhuma proposta curricular pode se pretender definitiva reafirmando que o reconhecimento de sua provisoriedade é aceitar as mudanças construídas periodicamente ao longo das necessidades históricas.

capaz de assumir uma postura crítica e criativa diante do mundo. Mundo que se transforma com rapidez incrível, nos campos científicos e tecnológicos, desafiando cotidianamente os seres humanos com novos dilemas éticos, perante os semelhantes e a preservação do meio ambiente e a própria sobrevivência com dignidade, diante do poder da comunicação que se tornou instância pelos meios informatizados. (PCRMEF, 2008).

Vale destacar neste documento, inspirado na Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/96) que em seu artigo 32¹⁸ estabelece como objetivo do Ensino Fundamental a formação básica do cidadão e, por isso, justifica a sua opção por uma política de educação voltada para a formação cidadã entendendo que este ao

produzir cidadania significa criar condições para que os sujeitos se apropriem do conhecimento científico historicamente produzido e das tecnologias da informação e da comunicação, possibilitando-lhes reflexão da realidade (produção de novos conhecimentos) e atuação crítica na sociedade (partícipes das mudanças), na condição que ampliará as possibilidades de trabalho e inclusão social, ou seja, qualidade de vida humana (PCRMEF, 2008, p.15).

Desse modo, a orientação para a formação cidadã, segundo a PCRMEF (2008) deve estar contemplada nos PPPs das escolas e nas ações dos professores, tendo como “função precípua de gestar e gerir aprendizagens” (PCRMEF, 2008, p. 15) dentro de um processo que implique e gere possibilidades de formação de cidadãos.

A respeito das concepções de mundo, Homem, sociedade, educação e aprendizagem expostas na PCRMEF (2008), estas foram influenciadas e influenciaram os PPPs das unidades escolares¹⁹, refletindo nos planejamentos dos professores e em suas ações cotidianas

¹⁸ O referido artigo 32 da LDB 9394/96 diz que “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão”.

¹⁹ É importante lembrar que, assim como a PCRMEF (2008), os PPPs das unidades educativas também não tem um caráter conclusivo/definitivo e sofrem constantes intervenções se tratando, portanto, de um documento aberto e dinâmico.

em sala de aula com a contínua ação pedagógica do que ensinar e como ensinar. Assim, segundo a PCRMEF (2008, p. 16)

o mundo é um todo, caracterizado pelo dinamismo das transformações e das mudanças; mundo em que o avanço progressivo das tecnologias da informação e da comunicação possibilita ao sujeito a capacidade de interagir e de aprender, apropriar-se do conhecimento e utilizá-lo para as mudanças e melhorias da sociedade, que se caracteriza pelas suas relações, pela identidade e diversidade e na pluralidade.

[...] o ser humano é um sujeito que se constitui pela experiência histórica e social, portanto, ser social e histórico, resultado de um processo histórico, conduzido por ele mesmo, pelas suas interações e relações com o outro. [...] O Homem é entendido como o ser que se constrói permanentemente nas relações sociais.

[...] o conhecimento é compreendido como patrimônio de todos, riqueza cultural, informação elaborada a serviço da cidadania, e como tal, precisa ser compartilhado. Este compartilhamento, no decorrer da história, retrata traços de desigualdades que precisam ser suprimidos. Daí a necessidade de avançar-se numa perspectiva de democratização do conhecimento, do acesso e da permanência com qualidade.

Os termos que reforçam a concepção de cidadania já discutidos anteriormente estão presentes na PCRMEF (2008), aqui ressaltado pela compreensão de que a escola é uma “instituição cultural da comunidade e como espaço de formação dos ser humano; como espaço que concorre para a cidadania” (op. cit. p. 18). Existe assim, uma nítida tentativa de aproximação, desta escola com a ideia de escola cidadã (GADOTTI, 2010) em que dois pontos chamam atenção a autoavaliação e a democracia. A autoavaliação é fundamental para melhorar a prática pedagógica e precisa ser estimulada e fazer parte do cotidiano de todos os que estão envolvidos no processo pedagógico (PCRMEF, 2008, p. 20). Nos dois casos (autoavaliação e democracia) pressupõe que a escola tenha as prerrogativas da autonomia e da autogestão defendida por Gadotti (2010) para se alcançar, de fato, a escola cidadã.

Mediante as referências sobre autoavaliação e democracia, para a criação de uma escola cidadã, cabe aqui um breve olhar sobre dois sistemas de avaliação, presentes na RMEF: a prova Brasil (MEC)²⁰ e a prova Floripa (SME)²¹. Esses se apresentam como sistemas de avaliação que foram criados não respeitando tais princípios, considerando que são avaliações abrolhadas fora dos muros das escolas podendo ser justificadas como sendo modelos de “autoavaliação” dos respectivos órgãos, mas não um modelo que serviria para a autoavaliação das escolas. Deste modo, se faz necessário, refletir sobre a real distância entre a escola que temos e a escola que queremos (ou precisamos ter).

O princípio da democracia, defendido na PCRMEF (2008) remete ao princípio da gestão democrática defendida por Gadotti (2010) que poderia orientar a avaliação permanente do desempenho escolar. Segundo Gadotti (2010, p. 61-62),

[...] A avaliação para que tenha um sentido emancipatório precisa ser incluída como parte essencial do projeto da escola. Não pode ser um ato formal e executado por técnicos externos à escola apenas. Deve envolver a comunidade interna (alunos e professores), a comunidade externa (pais e comunidade) e o poder público.

²⁰ O Sistema de Avaliação da Educação Básica é composto por duas avaliações complementares. A primeira, denominada Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica, abrange de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados na área rural e urbana e matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada Unidade da Federação, Região e para o Brasil como um todo. A segunda, denominada Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, é aplicada censitariamente alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que também são utilizados no cálculo do Ideb. As avaliações que compõem o Saeb são realizadas a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar.

Fonte: MEC - <<http://provabrasil.inep.gov.br/>> acesso em 12/11/2011.

²¹ Segundo entrevista realizada em 09/12/2009 Pedro Rodrigues da Silva, então Diretor do Departamento do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Florianópolis diz que a prova Floripa “consiste num diagnóstico de ensino aprendizagem, cujo objetivo é coletar informações que apontem os indicadores de desempenho da aprendizagem e a partir disso realizar um redirecionamento das ações e intervir na prática pedagógica cotidiana. [...] A prova Floripa é um diagnóstico interno da rede municipal de ensino.”

Fonte: <<http://www.santiago.pro.br/professores/entrevistas/entrevistas.htm>> acesso em 12/11/2011.

A avaliação deve partir das necessidades e respeitar as particularidades de cada comunidade escolar sem provocar, com isso, o isolamento educativo desta comunidade. Contudo, como já foi citado nesta dissertação, é importante lembrar que não há duas escolas iguais cada qual é fruto de suas contradições (GADOTTI, 2010). Assim, o princípio da avaliação estaria em comunhão com a concepção de autogestão e democracia que são necessários à escola cidadã.

Atualmente, a Prefeitura Municipal de Florianópolis conta com 26 escolas básicas (veja tabela 1). As escolas básicas são as instituições de ensino que possuem os anos finais do ensino fundamental. Nesta esfera atuam professores de área entre eles o professor de Geografia.

Tabela 1 - Instituições educativas da secretaria municipal de educação de Florianópolis – 2011.

Unidade Educativa	Número de instituições educativas
Escolas Básicas	26
Escolas Desdobradas*	10
Creches e NEIs	72
Núcleos de educação de jovens e adultos – EJsAs	12
Salas isoladas – Eja	05
Instituições educativas conveniadas	61

FONTE: SME / PMF.

<<http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=3504>>

Acesso em 14/02/2011 – Adaptado pelo autor.

* Unidades de ensino da RMEF que possuem apenas os anos iniciais do ensino fundamental – 1º ao 5º anos.

A RMEF possui atualmente em seus quadros 52 professores de Geografia sendo 19 ACT e 33 efetivos. Destes últimos, 3 estão fora de sala de aula, readaptados, 4 designados para o órgão central da prefeitura e 10 estão afastados por outros motivos conforme dados do quadro abaixo:

Total de professores de Geografia na RMEF – 52 professores					
10 Horas		20 Horas		30 Horas	
04 professores		11 professores		01 professor	
Efetivos			ACT		
33 professores			19 professores		
Carga Horária			Carga Horária		
20 H		40 H		10 H	20 H
06		24		04	05
Professores de Geografia estão fora de sala de aula					
Designados Órgão Central				04	
Readaptados				03	
Licença Aperfeiçoamento				01	
Licença Saúde				07	
Licença Prêmio				01	
Licença sem vencimento				01	

Quadro 1 – Professores de Geografia no ensino fundamental da RMEF.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de informações cedidas pela Administração Escolar da PMF. Os dados não contempla a Educação de Jovens e Adultos.

3.2 PPP'S E SUAS BASES CONCEPTIVAS EDUCATIVAS NAS UNIDADES ESCOLARES PESQUISADAS

O ato de planejar faz parte do cotidiano e das ações didático-educativas de um professor. E nesses termos ele é considerado meio para se elaborar as ações docentes (LIBÂNEO, 1994). Neste contexto, em se tratando de planejamento escolar, temos três modalidades que se articulam e dão corpo às intenções da escola e do professor são eles: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aula (LIBÂNEO, 1994). Assim, ao pensar sobre o plano da escola (LIBÂNEO, 1994) que neste presente estudo consideramos como sendo o Projeto Político Pedagógico, documento que norteia os trabalhos das escolas, surge uma pergunta que no mínimo, nos convida à reflexão sobre o papel da escola na sociedade contemporânea.

Ante o acima exposto partimos para o seguinte questionamento: é a escola que faz o PPP ou o PPP que faz a escola? Ora, assim como não é possível dissociar, em uma análise geográfica, tempo e espaço, também não o é possível fazê-lo em relação ao PPP e a escola.

Nesse sentido, a relação que se estabelece entre o PPP e escola é de imbricação, onde a leitura do PPP se torna-se a leitura de como, para que e para quem a escola se organiza.

O PPP, segundo Libâneo (1994, p. 230), pode ser visto como

o plano pedagógico e administrativo da unidade escolar, onde se explica a concepção pedagógica do corpo docente as bases teórico-metodológicas da organização didática, a contextualização social, econômica, política e cultural da escola, a caracterização da clientela escolar, os objetivos educacionais gerais, a estrutura curricular, diretrizes metodológicas gerais, o sistema de avaliação do plano, a estrutura organizacional e administrativa.

Em consideração aos argumentos de Libâneo sobre a importância do plano pedagógico percebemos que, através deste instrumento podemos observar como a escola está inserida no mundo, como se dá a relação entre professores, alunos e pais. O PPP reflete o nível de autonomia e democracia presentes na unidade educativa. Neste sentido, este documento pode ser entendido como um “guia de orientação para o planejamento do processo de ensino” (LIBÂNEO, 1994, p. 230) que em conjunto com os indivíduos (pais, alunos, professores e demais trabalhadores na educação) que dão corpo ao que chamam de comunidade escolar, podemos ter uma pista de como ele será conduzido.

É necessário entender que o PPP é uma construção coletiva que, como o próprio nome sugere,

- É **Projeto** porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo.
- É **Político** por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.

- É **Pedagógico** porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.²²

Para Libâneo, o PPP, enquanto documento orientador do trabalho docente deve ser consensual entre o corpo docente sendo que sua “não-confluência em torno de princípios básicos de ação pode ser nefasta para a ação coletiva na escola, com repercussões negativas em sala de aula”. (LIBÂNEO, 1994, p. 230).

Mediante essas referências e considerações anteriormente esboçadas, o PPP²³ pode ser considerado como uma espécie de “documento bússola”, ou seja, aquele documento que indicará a direção que, em conjunto, foi acordada para ser seguida pela escola, sem perder o entendimento de que os rumos assumidos pela escola e registrados no PPP não são vias únicas e não estão fechadas para novas escolhas. Assim, ele pode oferecer uma visão de parte do que pretende a escola enquanto instituição de ensino bem como propiciar uma visão do perfil da comunidade onde ela se insere e quais as indicações de intervenção a que se propõe nesta comunidade.

Com base nesta possibilidade, buscamos através dos PPP's das escolas, construir uma visão de três elementos importantes para nossa análise no que se refere à compreensão da concepção de cidadão apregoada pelas unidades escolares pesquisadas, ou seja, a concepção de Homem, de sociedade e de educação. Essas referências servem para compreendermos as intenções planejadas e almejadas pela comunidade escolar. O quadro 2, é uma tentativa de explicitação da aproximação das referências sobre Homem, sociedade e educação entre as escolas pesquisadas. Vejamos:

²² O que é o projeto político-pedagógico (PPP). Extraído do site Nova Escola. <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica-610995.shtml>>. Acesso em 27/03/2011.

²³ Libâneo (1994, p. 230-232) sugere um roteiro para a elaboração do plano da escola onde em sete tópicos ele procura passar a essência e importância política e pedagógica da construção deste plano.

Concepção			
	Homem	Sociedade	Educação
EBM Osmar Cunha	Crítico, responsável e consciente de seus direitos e deveres, comprometido com o social e ciente de seu papel histórico na sociedade.	Sociedade justa e democrática, organizada através da luta e consciência política e social do povo, com iguais meios de acesso e distribuição equitativa de bens materiais e culturais.	Transmitir/socializar /mediar o conhecimento construído historicamente pelos homens criando e recriando o mesmo, de modo a adequá-lo à nova realidade social e desse modo contribuir para a formação de um sujeito criativo, participativo, autônomo, crítico e transformador.
EBM Dilma Lúcia dos Santos	Um ser social que se produz dia a dia na relação com os outros homens. Portanto, pode estabelecer relações cada vez mais solidárias, que permitam a humanização e a socialização dos bens por ele produzidos, ou seja, a melhoria de vida das camadas da população mais necessitadas.	Compreendida como sendo o produto e a produção das relações sociais que os homens estabelecem entre si na necessidade de produzirem as suas vidas. Portanto, deve-se buscar a compreensão da totalidade desta sociedade na tentativa de lutar por relações sociais menos excludentes, com bases na justiça, cidadania e democracia.	A educação ou a escola é uma das instâncias pelos quais todas as crianças, homens e mulheres deveriam ter acesso à transmissão, apropriação e produção do conhecimento.

EBM Acácio Garibaldi São Thiago	O Ser humano é, ao mesmo tempo, singular e múltiplo.	Estamos inscritos numa sociedade capitalista, excludente e competitiva, onde a construção da democracia, em todos os níveis, depende de uma luta árdua de toda a sociedade que deseja uma vida igualitária, solidária e mais humana.	Educar se constitui no processo de convivência com o outro, de diálogo, de aprendizagens.
EBM Almirante Carvalhal	Ser em processo permanente de autoconhecimento e crescimento, que transforma e é transformado. Participante ativo na construção da história e do conhecimento, devendo ser solidário nas relações com a natureza, com seus semelhantes, na busca constante da harmonia consigo e com o mundo.	Espaço de interação humana no qual se reflete a maneira de ser, agir e pensar de um povo. Local onde deveria primar pela solidariedade, fraternidade, justiça, igualdade de direitos e liberdade de expressão. Enfim, um espaço que celebre sem adiantamentos a diversidade, concebendo-a como parte da condição humana.	Processo que envolve formação e mediação, visando o exercício da cidadania para a construção de uma sociedade inclusiva. Deve promover o respeito, a diversidade e a aceitação do outro de forma criativa, solidária e transformadora.

EBM Beatriz de Souza Brito	O projeto ‘Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas’, de forma implícita considera o Homem um ser histórico e produtor de cultura sendo que “pela linguagem os indivíduos se comunicam, acessam à informação, defendem e partilham visões de mundo, produzem cultura”.	O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, é condição de maior participação social. Pela linguagem os indivíduos se comunicam, acessam à informação, defendem e partilham visões de mundo, produzem cultura.	Função da escola: Favorecer a autonomia e a descoberta de ser leitor nas múltiplas faces da língua, nas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar.
----------------------------	--	--	---

Quadro 2 – Concepção de homem, sociedade e educação das escolas pesquisadas com base nos PPPs das escolas.

Fonte: PPP’s das Escolas. Adaptado pelo autor.

Em nossas considerações, partimos do princípio de que a escola e todos os agentes envolvidos são autônomos para a elaboração e execução do PPP. A perspectiva, longe da inocência ou da comodidade da simplificação de uma observação superficial, vem com o interesse de identificar a concepção de Homem/sociedade/educação e, desta forma, analisar como o ensino de geografia, através de seus conteúdos, pode contribuir com as expectativas delineadas no próprio projeto político pedagógico das unidades escolares.

Com base na leitura dos PPP's das escolas pesquisadas²⁴ é possível identificar na observação da concepção de homem que existem vários elementos constitutivos da cidadania (veja Quadro 2). Isso é reforçado de forma explícita na concepção de sociedade que as escolas almejam quando afirmam que buscam uma sociedade “justa e democrática, organizada através da luta e consciência política e social do povo, com iguais meios de acesso e distribuição equitativa de bens materiais e culturais” (PPP da EBM OSMAR CUNHA) devendo a escola “buscar a compreensão da totalidade desta sociedade na tentativa de lutar por relações sociais menos excludentes, com bases na justiça, cidadania e democracia” (PPP da EBM DILMA LÚCIA DOS SANTOS). Apesar de se tratar de escolas distintas e com histórias próprias as falas presentes nos PPP's analisados demonstram uma preocupação consensual na formação cidadã do aluno.

Assim, a partir do exposto acima, percebemos que existe uma espécie de alinhamento entre as orientações da PCRMEF (2008) e os PPPs das unidades educativas mostrando certo consenso e unidade na rede. Cabe ressaltar que tal aproximação explícita nos documentos oficiais da SME e das UEs no que se refere à preocupação com a formação cidadã do aluno não é a garantia do sucesso desse objetivo.

O papel da escola neste contexto é fundamental. Para reforçar essa afirmação destacamos o objetivo geral da EBM Dilma Lúcia dos Santos registrado em seu PPP que é “promover a sistematização do conhecimento historicamente construído, oportunizando a permanência e o acesso, contribuindo para a formação de um cidadão crítico - participativo”. Na mesma linha está o entendimento da EBM Osmar Cunha que destaca como função da escola “selecionar/sistematizar e socializar conhecimentos que contribuem para a formação de sujeitos críticos, participativos [...] possibilitar situações educacionais de produção e socialização de conhecimentos para que o educando sinta-se sujeito do processo de construção da cidadania”. Já o PPP da EBM Almirante Carvalhal traz elementos característicos de uma escola preocupada com a formação cidadã tais como “solidariedade, fraternidade, justiça, igualdade, liberdade, mediação, respeito,

²⁴ Os referidos PPPs para análise foram repassados em 2011 pelas secretarias das escolas e/ou Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis por mídia eletrônica (CD e/ou via mensagem eletrônica) ou impresso (cópia), sendo que possuem datas de divulgação distintas de escola para escola variando entre 2004, 2009, 2010 e 2011. Ao ponderarmos que os PPPs enviados para análises são referências que as escolas e os professores possuem para o seu trabalho pedagógico e que estes estão em constante reformulação, estamos aqui considerando que sua data de atualização é o corrente ano de 2011.

diversidade e aceitação”. Nesta mesma linha a EBM Acácio Garibaldi São Thiago ao tratar do processo educativo a ser realizado na UE destaca a valorização de ações como a convivência, o respeito às diferenças e a solidariedade.

O projeto apresentado pela EBM Beatriz de Souza Brito intitulado “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas”, se apresenta como referência para a escola de suas intenções políticas e de ação pedagógica, apesar de fugir ao corpo padrão de um PPP, o que não se configura em demérito, ao contrário, se torna uma tentativa da escola de aproximar as ações da comunidade escolar de suas reais necessidades. Neste projeto, fechando o ciclo de análise sobre a aproximação teórica entre as UEs consta que a comunidade escolar como um todo, discorda da função redentora atribuída à educação no passado, da crença no poder da leitura e da escrita como passaporte garantido para a cidadania. Mas, acreditam que o domínio das habilidades de leitura e de escrita continua sendo conteúdos inquestionáveis, tanto pelos benefícios pessoais que podem trazer ao exercício pleno da cidadania, quanto pelos ganhos sociais que podem trazer ao desenvolvimento do país. Para esta unidade educativa a função primordial da escola é a de favorecer a autonomia do educando, ou seja, “condição para levar o aluno das camadas populares à apropriação do conhecimento, à aquisição da cultura considerada ‘legítima’, instrumento para o exercício pleno de sua cidadania”.

3.3 ABORDAGENS NOS PPP’S SOBRE HOMEM, MUNDO E CIDADANIA E RELAÇÃO COMO O ENSINO DE GEOGRAFIA

As observações realizadas nos levantamentos dos PPPs das escolas avaliadas e a análise da PCRMEF (2008) nos permite a afirmação de que existe uma convergência que aponta para a necessidade de uma escola autônoma e democrática que esteja voltada à formação do aluno crítico-cidadão (será que há cidadão acrítico?). Enfim, uma escola preocupada com as questões atuais e capaz de contribuir para a formação integral do ser humano. Neste contexto, ressalta-se a necessidade de um olhar mais atento para o currículo no tocante às questões relativas ao contexto sobre: o que se ensina? Porque se ensina o que se ensina? E, como se ensina?

Conforme já discutido anteriormente o currículo, aqui entendido como um objeto social e histórico (SACRISTÁN, 2000), reflete as intenções postas pela escola e professores no que se refere às possíveis contribuições de uma educação para a cidadania. Essas intenções nascem de forma contraditória. Ora, se as escolhas do que ensinar excluem as opiniões dos alunos, elas são de fato, escolhas arbitrárias e que acabam por reproduzir a relação de poder que a escola cidadã deveria combater. Essa “relação de poder” está presente não só no currículo que se coloca para a comunidade escolar, mas também na organização da escola como um todo.

Seria possível uma superação da “divisão do saber” (SAVIANI, 2009) com base na proposta curricular da escola? O currículo como está estruturado corrobora para a igualdade de acesso ao saber? Existem, mais do que intenções em promover uma sociedade menos excludente na elaboração desses currículos? Para Saviani (2009, p. 58),

A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis [...] Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais.

Saviani (2009) ainda acrescenta que o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade cabendo ao professor “antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada, sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade” (op. cit. p. 70). Com essa referência percebemos que existe uma intervenção possível, que promova através do planejamento dos conteúdos e dos procedimentos a serem adotados mudanças em direção a uma sociedade menos excludente, e mais democrática. Contudo, não se pode cair na inocência em acreditar que as mudanças dependem somente do professor, sabendo-se que a conjuntura na qual a escola contemporânea está inserida reforça as relações de dominação existentes, inclusive as externas à escola, relações às quais o professor também é vítima.

Para exemplificar a atual estrutura escolar, vale usar das palavras de Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1989) que, sobre o ensino de Geografia, ponderou:

A grande maioria dos professores da rede de ensino sabe muito bem que o ensino atual da geografia não satisfaz nem ao aluno e nem mesmo ao professor que o ministra. Um quadro herdado particularmente do período extremamente autoritário em que o país viveu, é evocado para justificar a situação do ensino de 1º e 2º graus: jornadas de trabalho incompatíveis com a docência, salários aviltados, certa instabilidade no emprego, ausência de cursos de reciclagem para os professores da rede, falta de entrosamento entre muitas direções de escolas, delegacias de ensino, divisões regionais de ensino e professores. Estas e muitas outras razões são lembradas em qualquer debate sobre a situação atual do ensino e a geografia ensinada não fugiu à regra. (OLIVEIRA, 1989, p. 137)

A constatação feita por Oliveira (1989), e publicada pela primeira vez em 1987²⁵, estava vinculada a um processo histórico brasileiro que passados mais de duas décadas não se conseguiu resolver, conforme o levantado por Oliveira (2008) e registrado no item 1.2 desta dissertação. Além disso, em 1976, e em termos ainda bastante atual, no que diz respeito ao ensino de geografia, afirmava Lacoste (1988) que:

O discurso geográfico escolar que foi imposto a todos no fim do século XIX e cujo modelo continua a ser reproduzido hoje, quaisquer que pudessem ter sido, aliás, os progressos na produção de idéias científicas, se mutilou totalmente de toda prática e, sobretudo, foi interdita qualquer aplicação prática. De todas as disciplinas ensinadas na escola, [...], a geografia, ainda hoje, é a única a aparecer, por excelência, como um saber sem a menor aplicação prática fora do sistema de ensino”.

Tomo esta fala não como desesperança e sim como alerta. A escola é uma construção social e histórica e não está inerte às mudanças que ocorrem em nossa sociedade, assim é possível afirmar que

²⁵ Trabalho publicado no jornal *Desalambar* nº 6 – AGB-DF – Brasília – maio de 1987 – pág. 4/6.

mudanças ocorreram apesar de explícito, no texto acima, que essas mudanças parecerem não terem ocorrido.

Existem exemplos que comprovam a intenção de melhoria no ensino público brasileiro, como o aumento do tempo escolar de 8 para 9 anos no ensino fundamental e a tentativa de valorização da profissão docente com a criação, via lei federal, de um piso salarial nacional pra a categoria do magistério, entre outros. Contudo, muitos dos elementos desfavoráveis a uma educação transformadora e libertadora ainda são visíveis na escola de hoje. É possível e necessário romper com o controle do capital que explora e exclui, utilizando, como já dito pro Mészáros (2008), todos os meios disponíveis, e os que ainda virão a ser inventados.

Nesse sentido, Cavalcanti (2011) em análise sobre a escola e o ensino de geografia na sociedade contemporânea diz que para que a escola possa superar os obstáculos impostos pela estrutura legal e institucional vigente é necessário compartilhar práticas de gestão e de aprendizagem para além da sala de aula. Para a autora

a escola, e não só os professores em sala de aula, deve ser responsável pelo envolvimento dos seus alunos em seu próprio processo de aprendizagem, de formação intelectual, social e afetiva. A escola tem um papel importante como espaço do debate dos problemas educacionais vivenciados no país e na própria comunidade onde se situa, e deve também ser responsável pelo exercício da cidadania crítica, criativa e participativa. Para isso, deve se pautar por uma relação respeitosa entre as pessoas, por uma abertura ao diálogo, ao debate, à diversidade, à criatividade das pessoas que ali vivem. (CAVALCANTI, 2011, p. 82-83).

Mas qual é o papel da Geografia neste contexto?

Para responder esta indagação podemos buscar novamente, referência em Pontuschka. Segundo essa autora, no processo de formação (seja do professor ou do aluno),

é essencial o domínio da leitura do espaço por meio de observação espontânea e dirigida, das entrevistas, da produção de registros e da pesquisa em variadas fontes, nas realidades locais concretas

do bairro ou de cidades. (Pontuschka et al, 2009, p. 39).

Esses procedimentos vão auxiliar na formação dos parâmetros para a compreensão de espaços locais e de regiões mais distantes (Pontuschka et al, 2009) auxiliando professores e alunos nas análises do espaço geográfico numa perspectiva de intervenção nessa realidade.

Além da escolha do método a ser utilizado fica evidente que há uma importância na seleção dos conteúdos que serão objeto de estudo na disciplina geográfica escolar. Essa construção do currículo de geografia²⁶ nem sempre esteve nas mãos dos professores. Conforme nos lembra Pontuschka et al, (2009, p. 74), nas políticas nacionais

[...] o MEC adotou uma política educacional centralizadora. Os Estados da Federação já não poderiam estabelecer os respectivos currículos, como o tinham feito até então. Com essa política, a Secretaria de Ensino Fundamental do MEC elaborou um documento curricular de referência para todo o Brasil, visando, de acordo com esse órgão, a uma educação de qualidade que assegurasse às crianças e aos jovens brasileiros, mesmo nos locais de infraestrutura restrita e condições socioeconômicas desfavoráveis, o acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Desse modo, garantiria o respeito à diversidade cultural do País mediante a possibilidade de adaptações que integrassem as diferentes dimensões da prática educacional.

As abordagens da autora refere-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) uma proposta de orientação curricular criticada por muitos autores pelo fato de não contemplar, no seu período gestacional, a participação dos professores. Para Pontuschka et al, (2009, p. 80) os professores ficaram à margem de sua produção e os PCN chegaram sem aviso e de forma impositiva.

Assim, no que se refere ao ensino de geografia, os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem objetivos que devem ser alcançados

²⁶ Para uma melhor compreensão desse processo veja “A disciplina escolar e os currículos de Geografia”, Pontuschka et al, 2009, p. 59-86.

ao longo do Ensino Fundamental. Traz ainda novas abordagens como a divisão dos conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais, competências e habilidades termos esses também presentes em alguns dos planejamentos dos professores da RMEF. Segundo Pontuschka et al, (2009, p. 81) devido a sua estrutura e concepção, “os PCN, muitas vezes, não permitem ao professor na sala de aula a compreensão e a apropriação das mudanças na terminologia e na forma de abordagem dos conteúdos”. E voltando aos objetivos estabelecidos pelos PCN para a Geografia temos, neste documento, as seguintes proposições:

- . conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão, de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem;
- . identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas conseqüências em diferentes espaços e tempos, de modo que construa referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais;
- . conhecer o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo que compreenda o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar;
- . compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações;
- . compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas ainda não usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las;
- . conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições;
- . orientá-los a compreender a importância das diferentes linguagens na leitura da paisagem, desde as imagens, música e literatura de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o espaço;

- . saber utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos;
- . valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia.

É possível perceber uma nítida identidade e aproximação da PCRMEF/Geografia com os PCN, na perspectiva da compreensão da cidadania e de seu exercício, bem como no que se refere ao trabalho com temas transversais como, por exemplo, a chamada “Educação Ambiental” que, segundo a PCRMEF/Geografia “é trabalhada como tema transversal, não contém apenas uma especificidade, tem a responsabilidade de promover o respeito a todas as formas de vida nas suas diversas manifestações através das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas” (p. 204). Ainda, segundo a PCRMEF/Geografia, seria possível estudar o lugar a partir de temáticas transversais (PCRMEF, 2008, p. 205).

Vale lembrar, que a PCRMEF (2008) apresenta um rol de conteúdos para as disciplinas do ensino fundamental, entre as quais a Geografia, que servem de parâmetro para o desenvolvimento de atividades pedagógicas na RMEF. Assim, do 6º ao 9º anos, ou seja, os anos finais do ensino fundamental, a proposta curricular de Geografia da RMEF apresenta os seguintes conteúdos e objetivos:

6º ANO	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS
Entendendo o Brasil	
-A identidade brasileira. -Origens culturais do Brasil, etnias. -Diversidade Étnico-Racial. -Produção e cultura afro-brasileira. -Localização das comunidades remanescentes dos quilombos.	- Conhecer a história da formação e a ocupação do Brasil, população e território referenciando esse processo com a realidade local, regional e internacional. -Refletir sobre a diversidade social, econômica, política e natural do país.
-Atividades produtivas no meio rural e na cidade.	-Compreender as formas de produção e a transformação do espaço geográfico.
-Processo de urbanização e industrialização.	-Entender a dinâmica das migrações e problemas urbanos.
-Estado, nação e país.	-Demonstrar conformação dos limites políticos entre os países (estados).
-Formação Histórico-Geográfica no Espaço Brasileiro. -Localização do Brasil. -Coordenadas Geográficas. -Fusos Horários. -A Organização do Espaço. -Território. -A Urbanização no Brasil.	-Compreender o caráter interativo existente entre os elementos naturais, bem como sobre as modificações que os mesmos sofrem provocadas pelas diversas sociedades que deles se apropriam. -Compreender como acontece a urbanização no Brasil.
-População brasileira – Dinâmica populacional. -Distribuição da população. -Densidade demográfica. -Povoação. -IDH. -Migrações.	Compreender a ocupação e a transformação do espaço brasileiro. -Analisar os índices do IDH do Brasil, observando a longevidade, grau de conhecimento renda ou PIB per capita. -Analisar as causas e consequências das migrações.
-O Brasil e as Regiões.	-Conhecer e analisar a formação e

<ul style="list-style-type: none"> -Regionalização do Espaço Brasileiro (IBGE). -Divisão Geoeconômica. -Reservas Florestais. -Ação antrópica na Floresta Amazônica, Mata Atlântica, mata de Araucária. -Reservas Minerais brasileiras. -Culturas Regionais. -Clima. 	<p>as características das regiões como formação histórico-geográfica do Brasil.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Compreender o conceito de região e entender a divisão regional. -Analisar os elementos naturais e antrópicos da região. -Compreender o espaço geográfico das regiões. -Analisar o processo de ocupação e formação do espaço geográfico das regiões. -Analisar as condições climáticas das regiões.
7º ANO	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS
Organização e Regionalização do Espaço Geográfico Mundial	
<ul style="list-style-type: none"> -Os Continentes. -As paisagens Naturais. -Diversidade Cultural. -Sócio-econômica. 	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver habilidades relacionadas à observação, leitura e confecção de mapas. -Compreender os processos de organização espacial a partir das civilizações. -Compreender o processo de organização a partir das civilizações. -Conhecer as paisagens naturais e compreender as transformações destas pela ação antrópica.
<ul style="list-style-type: none"> -O Território Americano. -A organização do espaço Americano. -As paisagens da América. -Estrutura Geológica da América. -Uso da Terra – Agricultura, erosão, desertificação, distribuição de terras no Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer o espaço geográfico americano como produto de relações externas, construído de fora para dentro, e a colonização de exploração e povoamento. -Entender e analisar os processos de ocupação do Continente Americano. -Reconhecer a diversidade das paisagens naturais do continente

	<p>Americano.</p> <p>-Analisar a produção agrícola, e a ação antrópica no solo e o processo de distribuição de terras.</p>
<p>-Atividades Econômicas no Continente Americano.</p> <p>-Agropecuária e as políticas agrícolas no Continente Americano.</p> <p>-O Extrativismo no Continente Americano.</p> <p>-Os processos de industrialização;</p> <p>-As relações de trabalho e Apropriação.</p> <p>-Os impactos sócio-ambientais impostos pelas atividades econômicas.</p>	<p>-Compreender as relações econômicas existentes e suas relações com a paisagem natural.</p> <p>-Visualizar e identificar os aspectos sociais e culturais existentes.</p> <p>-Analisar as mudanças econômicas e territoriais a partir do processo de industrialização.</p>
<p>-Regionalização do Continente Americano.</p> <p>-Os critérios de Classificação dos Países.</p> <p>-América Anglo-Saxônica/ América Latina.</p> <p>-Os Blocos Econômicos da América.</p> <p>-O papel das multinacionais.</p> <p>-IDH – Desenvolvimento.</p>	<p>-Entender e analisar os critérios de regionalização do Continente Americano: a partir do processo histórico-econômico.</p> <p>-Discutir e analisar as possibilidades e perspectivas das organizações econômicas do Continente Americano.</p> <p>-Conhecer as associações econômicas entre países.</p>
<p>-Expansão das áreas urbanas.</p> <p>-cidades – metrópoles.</p>	<p>-Compreender o processo de urbanização e organização das cidades.</p>
8ª ANO	
Conteúdos	Objetivos
Mundo Global	
<p>-Globalização e desenvolvimento tecnológico.</p> <p>-A nova ordem mundial.</p> <p>-Blocos econômicos.</p>	<p>-Conhecer os Blocos Econômicos e compreender a articulação entre eles.</p> <p>-Analisar o processo de desenvolvimento tecnológico.</p> <p>-Entender os conceitos de</p>

	<p>Globalização e Mundialização.</p> <p>-Compreender o espaço geográfico mundial, produto de uma organização política e sócio-econômica em transformação, a partir de uma história constituída por contradições e conflitos.</p> <p>-Compreender que (re)contruímos o espaço mundial a cada momento da história.</p>
<p>-A circulação de mercadorias, de informação e de capital financeiro nos diversos territórios.</p> <p>-Transporte e Comércio.</p>	<p>-Entender a dinâmica da circulação de mercadorias, as redes de informações e de capital financeiro na globalização.</p> <p>-Conhecer os meios de locomoção que as pessoas utilizam.</p> <p>-Compreender e analisar os atuais fluxos e as redes de comunicações e organizações no contexto global.</p>
<p>-As questões ambientais e a utilização dos recursos naturais: solo, água subterrânea, uso da água, bacias hidrográficas.</p> <p>-Clima, Impactos ambientais.</p> <p>-População Mundial: Demografia e Comportamento.</p> <p>-Movimentação das pessoas, circulação de informação a nível global.</p>	<p>-Compreender a dinâmica climática e os impactos ambientais.</p> <p>-Discutir sobre os recursos naturais mundiais e as formas de preservação que estão sendo adotadas.</p> <p>-Perceber os fluxos populacionais e o comportamento da população;</p> <p>-Conhecer criticamente o mundo em que vive, da escala global ao local.</p> <p>-Identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo que construam referências que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões sociais, culturais e ambientais.</p> <p>-Compreender e analisar os atuais</p>

	fluxos e as redes de comunicações e organizações no contexto global.
-O papel das multinacionais e o consumo.	-Perceber o desenvolvimento tecnológico, financeiro e comercial dos séc. XX e XXI. -Diferenciar necessidade de consumo e entender a influência exercida pelas multinacionais na vida das pessoas e seu padrão de consumo, bem como o destino final do lixo.
-Divisão mundial: países desenvolvidos, subdesenvolvidos e emergentes.	-Compreender os diferentes níveis de desenvolvimento tecnológico, social, ambiental.
9º ANO	
Conteúdos	Objetivos
Fronteiras, Estados e Nações do Mundo	
-A Europa no contexto mundial.	-Compreender a organização espacial, cultural, econômica da África, Ásia e Europa. -Conhecer a contribuição do povo africano na formação cultural do Brasil.
-Conhecendo a África.	-Conhecer o espaço geográfico africano, diversidade da morfologia, do clima, aspectos econômicos e étnico-religiosos.
-Ásia: oriente Médio, Índia, ex-URSS, China, Tigres Asiáticos, Japão e Oceania.	-Conhecer as características do continente asiático, população, etnia, costumes e religiões. -Compreender a situação geopolítica da Oceania e suas relações.
-População dos Continentes.	-Compreender as mudanças geopolíticas ocorridas nos continentes. -Analisar o processo de colonização do Continente africano, a diversidade étnica e política.

-Regiões econômicas, crescimento, industrialização, agropecuária, educação, pluralidade cultural de todos os continentes.	-Compreender o desenvolvimento tecnológico e a divisão internacional do trabalho nos continentes. -Analisar a situação geopolítica dos continentes.
-Região do Ártico e Antártica.	-Compreender a política e acordos para a pesquisa nos polos. -Entender como são as características naturais, culturais e sociais das regiões do Ártico e Antártica.

Quadro 3 – Conteúdos e objetivos dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Florianópolis – 2008.

Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis. Proposta Curricular, 2008.

Adaptado pelo autor.

A partir dos conteúdos e objetivos listados no quadro acima, constatamos que as aproximações entre o ensino da Geografia e a concepção de Homem, mundo e cidadania defendidos nos PPP das escolas só é possível de acordo com a postura metodológica assumida pelo professor, em outras palavras, uma abordagem coerente às concepções de mundo, Homem e cidadania previsto nos PPP está mais atreladas ao trabalho pedagógico do professor do que em sua orientação curricular.

Em observação reconhecida nas entrevistas realizadas com os professores sobre a importância que o PPP possui no que se refere ao seu planejamento e sua prática em sala de aula, percebemos que, apesar de considerá-lo importante no contexto escolar, o documento sequer é lembrado quando se trata da organização pedagógica do professor.

Mediante o acima exposto, percebe-se que o PPP se apresenta como um imperativo burocrático, distanciando-se do cotidiano educativo dos professores. Nessa direção, Souto-Maior (2006) em análise sobre a organização pedagógica de professoras das Séries Iniciais²⁷ argumenta que “o eixo central da inquietação das professoras gira em torno dos conteúdos” (op. cit. p. 51) o que podemos confirmar a

²⁷ Vale o esclarecimento de que, atualmente, o Ensino Fundamental é dividido em duas fases: Anos Iniciais (1º ao 5º anos), geralmente espaço de unicidade trabalho este desenvolvido por um pedagogo; e Anos Finais (6º ao 9º anos) onde as atividades de docência são distribuídas entre professores de áreas específicas, entre elas, a Geografia.

partir da maioria das entrevistas realizadas com os professores de Geografia dos anos finais do EF.

Outra consideração importante lembrada por Souto-Maior (2006) é a importância da formação continuada na organização do ensino por professores. Contudo, no caso dos professores de Geografia dos anos finais do ensino fundamental, esse espaço de formação sequer foi lembrado, mas que em realidade se configura em um dos poucos momentos de trocas de experiências e formação à disposição dos docentes.

Cabe assim, o esforço não só para manutenção das poucas horas destinadas à formação em serviço, atualmente, bem como lutar pela sua ampliação. Com isso, espera-se a qualificação do trabalho pedagógico dentro do processo contínuo de reflexão sobre as práticas educativas.

4 SABERES E FAZERES: A GEOGRAFIA NA TRAJETÓRIA DOS PROFESSORES DA RME DE FLORIANÓPOLIS

4.1 DA FORMAÇÃO À ATUAÇÃO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA REALIDADE ATUAL

Atualmente trabalho nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) com alunos na faixa etária entre 10 e 14 anos de idade. A proximidade com esta fase do Ensino Básico, pode se dizer, estimulou a busca pela continuidade da formação.

O fato de, nos últimos anos, estar atuando junto a crianças e adolescentes, em uma fase em que os alunos se mostram com uma extrema curiosidade e vontade de aprender, me guiou para um mundo de descobertas e desafios que oxigenam, constantemente, minha carreira profissional.

Ao considerar o ano de conclusão da minha graduação em Geografia (1998) e o ano de ingresso no mestrado (2010), nota-se uma distância significativa entre esses dois momentos. Esta distância não se traduz em paralisia na formação. Ao atuar como professor continuava a participar de cursos, palestras e eventos e em cada momento, todos auxiliavam nas demandas pedagógicas vivenciadas em sala de aula. Mas era necessário uma pausa maior, uma dedicação mais exclusiva aos estudos visando à qualificação permanente do trabalho docente a que me propus realizar como professor de geografia. Esta necessidade me levou ao mestrado em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Hoje percebo que o distanciamento temporal já citado, contribuiu para que eu tivesse um pouco mais de clareza no que se refere às minhas intenções iniciais. Esse passo no amadurecimento ajudou a amenizar minhas inquietações provocadas pela vontade de salvar o mundo, presente em todos aqueles que, como eu, acredita na humanidade. Mas aviso que a chama continua acesa.

Tenho consciência de meu compromisso para com a sociedade através da Universidade e a Prefeitura de Florianópolis, pelos investimentos públicos que foram feitos em minha formação (Federal e Municipal) em razão da licença remunerada concedida pela Prefeitura Municipal de Florianópolis para estudar, o que considero até um direito/privilegio – direito por ser uma conquista fruto de muita luta feita no passado por uma categoria que considera a formação permanente do professor uma conquista social, e um privilégio ao ponderar que muitos

dos brasileiros possuem, devido às mazelas insistentemente presentes em nosso país como dificuldades para se alimentar, vestir, morar, enfim, viver com dignidade.

Nesses termos, o maior destaque para esta nova etapa chama-se necessidade. Uma necessidade não meramente profissional, mas uma necessidade humana, aquela que nos avisa que chegamos a um ponto em que precisamos parar e refletir, para continuar. E o que me faz prosseguir, é a necessidade de caminhos para melhorar respostas, às questões que me inquietam, hoje, no meu fazer pedagógico.

Estamos vivendo em um mundo midiático em que velhas cartilhas efetivamente não dão conta da demanda dos nossos alunos. Não se podem conceber acomodações intelectuais no ambiente escolar, não se você propõe uma educação de qualidade e voltada para a autonomia do pensamento, fazer do estudante mais que um coadjuvante, dar as condições para que ele seja também um agente ativo e que possa, em construção coletiva, escrever os rumos de sua vida dentro e fora dos muros da escola.

Nesse contexto, a proposta da Geografia para o Ensino Fundamental permite esse avanço. Contudo, é preciso ir além, e refletir, considerando a reconstrução dos conceitos bem como repensar sua utilização pedagógica, e em conjunto, rever as possibilidades metodológicas que contribuam para o desenvolvimento qualitativo do fazer geográfico em sala de aula. Velhas posturas, antigas formas de “dar aulas” em nada, ou muito pouco, contribuem para a independência do pensamento do estudante e pouco interferem em sua visão de mundo, mesmo que este seu mundo seja o mundo local, seu bairro, sua cidade.

Assim, considerando o até aqui exposto, cabe perguntar, mais uma vez, de que forma as aulas de Geografia estão contribuindo para o crescimento intelectual dos alunos? Quais possibilidades de atividades que os conceitos de Cidade e Urbano podem oferecer à Geografia Escolar na perspectiva da formação cidadã aliada ao direito à cidade? E, sobretudo, porque cidade e urbano?

Já demonstramos no capítulo 1, a importância dos conceitos de cidade e urbano na formação cidadã, como entrada para atividades pedagógicas que contribuam com a conquista da cidadania. Segundo Cavalcanti (2001) essa “opção por uma escala de análise expressa um enfoque, uma problemática a ser investigada”, sendo que é “numa escala intraurbana que a vida cotidiana e a relação entre cidade, cultura e cidadania podem ser analisados com maior profundidade.” (op. cit. p. 13). Acrescentemos, pois, a concepção de totalidade do espaço (SANTOS, 2008). Os fundamentos que utilizamos para qualificar esta

nossa referência são as considerações de Santos (2008, p. 85-86) que diz:

[...] O espaço, como realidade, é uno e total. É por isso que a sociedade como um todo atribui, a cada um dos seus movimentos, um valor diferente a cada fração do território, seja qual for a escala da observação, e que cada ponto de espaço é solidário dos demais, em todos os momentos.

Na esteira do que argumenta Santos (2008) sobre a totalidade do espaço, observa-se que este deve ser analisado considerando-se como categorias de análise os conceitos de forma, função, estrutura e processo. Sobre a necessidade de uso desse método de análise, não encontro explicação mais clara do que a feita pelo próprio autor ao afirmar que

Forma, função, estrutura e processo são quatro termos disjuntivos, mas associados, a empregar segundo um contexto do mundo de todo dia. Tomados individualmente, representam apenas realidades parciais, limitadas, do mundo. Considerados em conjunto, porém, e relacionados entre si, eles constroem uma base teórica e metodológica a partir da qual podemos discutir os fenômenos espaciais em totalidade. (SANTOS, 2008, p. 71).

Com essa concepção metodológica assumida em sala de aula²⁸ e adotando a cidade como uma possível escala de análise na geografia escolar, o professor cria as possibilidades de fazer com que o aluno compreenda as relações presentes em seu cotidiano das quais fazem parte como sujeitos do processo.

Assim, vale arriscar a afirmação de que uma das formas para esse avanço, ou salto qualitativo nas ações pedagógicas do professor viria através da continuidade de sua formação acadêmica, no caso, a pós-graduação e ou outras formas de formação continuada.

²⁸ Segundo (PONTUSCHKA, 2009, p. 121-122): “A partir da segunda metade dos anos 70, os geógrafos brasileiros realizaram reflexões e análises sobre os conceitos básicos de espaço (absoluto, relativo, relacional), território, região, lugar e paisagem, ao mesmo tempo em que desenvolveram, no ensino superior, um método para análise espacial (forma, função, estrutura, processo) que também atingiu parte dos professores do ensino fundamental e médio.

Na expectativa de encontrar respostas sobre o fazer pedagógico do professor de geografia no ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, procuramos estabelecer um diálogo sistematizado com professores e alunos visando colher informações que pudessem auxiliar na empreitada estabelecida, ou seja, analisar de que maneira concepções de Cidade e o Urbano são abordados no ensino de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e como tais conceitos são ou podem ser desenvolvidos na perspectiva da geografia escolar, visando contribuir para a formação para a cidadania.

Como esta pesquisa é de natureza predominantemente qualitativa, a mesma utilizou como procedimentos de investigação entrevistas semiabertas aplicadas aos professores e alunos, além de análises realizadas nos PPP e planos de ensino dos professores. As perguntas (ver anexo) que serviram de roteiro para a entrevista com os professores e alunos teve a intenção de colher informações necessárias ao entendimento da compreensão e ação do professor sobre os usos da cidade e do urbano no ensino fundamental, bem como a compreensão dos alunos sobre esses mesmos conceitos e a possível contribuição destes em sua formação cidadã.

Os levantamentos não têm caráter conclusivo, ou seja, são apenas tentativas de contribuir para a qualificação do ensino de geografia, um fragmento na contribuição deste debate que procura não trazer “verdades” ou impor fórmulas mágicas, mesmo porque essas, de fato, não existem. Cabe lembrar, também, que os resultados aqui apresentados não expressam a realidade da educação municipal de Florianópolis, ou pelo menos, não há como fazer tal generalização, pois, apesar do cuidado na escolha das escolas a serem focadas (cinco em um universo de vinte e seis)²⁹ bem como de sua localização geográfica (veja Quadro 4) consideramos que cada escola possui uma história que é construída de acordo com a realidade onde está inserida, que no caso de Florianópolis, apesar de algumas aproximações se apresentam bem distintas.

A escolha destas unidades de ensino para análises deve-se ao fato de estarem situadas em áreas que contemplam geograficamente as regiões norte, sul, leste, oeste e central do Município de Florianópolis – SC, e por serem escolas que possuem significativa relevância nas

²⁹ Aqui está sendo considerado o total de 26 escolas básicas municipais de Florianópolis que são as escolas municipais com os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos). Ver tabela 1.

comunidades onde estão inseridas e ou têm influências em suas práticas educativas.

REGIÕES DA MUNICÍPIO	ESCOLA
Zona Leste	<u>Escola Básica Acácio Garibaldi São Thiago</u> Rua Altamiro Barcelos Dutra, 1195 - Barra da Lagoa.
Zona Oeste	<i>Escola Básica Almirante Carvalhal</i> Rua Bento Goiá, 113 – Coqueiros.
Zona Norte	<i>Escola Básica Osmar Cunha</i> Rodovia Tertúliano Brito Xavier, 661 – Canasvieiras.
Zona Sul	<i>Escola Básica Dilma Lúcia dos Santos</i> Rodovia SC 406, 6050 - Armação do Pântano do Sul.
Zona Central	<i>Escola Básica Beatriz de Souza Brito</i> Rua Deputado Antonio Edú Vieira, 600 – Pantanal.

Quadro 4 – Relação das unidades escolares inventariadas.

Fonte: Organizado pelo autor, a partir de informações da SME/PMF.

A utilização da entrevista como proposta metodológica não era nossa alternativa inicial. Num primeiro momento cogitou-se aplicar questionários, mas o amadurecimento do projeto e o diálogo durante a qualificação do mesmo foi fundamental e nos direcionou para a escolha das entrevistas. Este ajuste metodológico permitiu que alguns levantamentos complementares fossem realizados, como por exemplo, levantamentos de dados sobre os livros didáticos focando em conteúdos cidade e urbano. A partir das informações dadas diretamente pelos professores entrevistados foi possível coletar dados em curto espaço de tempo para a conclusão desta pesquisa. Sendo tais elementos basilares para algumas possíveis considerações.

Foram entrevistados sete professores de geografia³⁰ e quarenta alunos nas cinco escolas selecionadas. Optou-se por não revelar o nome dos entrevistados (professores e alunos) por considerar que estes não são

³⁰ De acordo com o quadro 1, dos 52 professores de Geografia da RMEF 63,5% são efetivos e 36,5% ACT, entre os professores entrevistados o percentual passou para 42,8% de professores efetivos e 57,2% de ACT.

alvo direto de nossa investigação, sendo no caso, uma exposição desnecessária.

Assim, dos sete professores entrevistados apenas um possui mestrado, dois possuem especialização e os demais apenas graduação. Um professor possui graduação em Estudos Sociais com habilitação em Geografia e Sociologia. O quadro abaixo apresenta mais detalhes sobre o perfil dos professores entrevistados.

	Sexo	Idade (anos)	Formação Acadêmica	Conclusão da Graduação	*Tempo como professor	Situação Funcional na PMF
P1	Feminino	41	Especialização	1996	18 anos	Efetivo
P2	Masculino	45	Lic. Geografia	1990	20 anos	Efetivo
P3	Masculino	38	Estudos Sociais	1994	17 anos	Efetivo
P4	Feminino	27	Lic. Geografia	2008	02 anos	ACT
P5	Feminino	28	Especialização	2004	06 anos	ACT
P6	Feminino	25	Lic. Geografia	2001	01 ano	ACT
P7	Masculino	25	Mestrado	2008	02 anos	ACT

Quadro 5 – Perfil dos professores da RMEF entrevistados.

Fonte: Pesquisa realizada com professores da RMEF - Organizado pelo autor.

*Tempo de efetivo trabalho em sala de aula como professor de Geografia.

Quanto aos alunos, optamos pela entrevista com aqueles do último ano do Ensino Fundamental, pelo fato de já serem, como disse Kaercher (1999) mais “escolado”. Foram feitas, explicações sobre o objetivo da pesquisa e o convite para que, voluntariamente, pudessem contribuir com a mesma através da concessão de entrevista. Vale lembrar, que nenhum dos estudantes entrevistados foi aluno do professor pesquisador, o fato não configurou barreira que prejudicasse, de alguma forma, o interesse dos educandos em participar da pesquisa.

Para atingir uma amostra mínima do conjunto dos alunos das escolas, não houve interferência do entrevistador na escolha dos mesmos, apenas indicação para o equilíbrio entre os gêneros masculino e feminino. Deste modo, os alunos selecionados vinham de forma voluntária, em uma sala reservada, para a entrevista propriamente dita.

O roteiro de entrevista realizado com os educandos (veja anexo) pode ser dividido em duas partes: a primeira parte visava a identificação

do aluno no que refere à unidade de ensino que estudava, nome (que na oportunidade foi esclarecido a configuração do sigilo do mesmo na pesquisa), o gênero, a cidade e estado onde nasceu, o tempo e a localidade de moradia em Florianópolis. A segunda parte da entrevista era composta de 7 questões elaboradas com o intuito de compreender e avaliar a apropriação dos conceitos Urbano e Cidade pelos alunos do último ano do ensino fundamental, analisando o que os estudantes compreendem sobre tais conceitos ao final desses anos escolares e a contribuição das mesmas para a sua formação cidadã.

No caso dos professores, as entrevistas também ocorreram no interior das escolas que variavam entre biblioteca, sala dos professores e em alguns casos a sala de computadores. Foram entrevistados os professores que estavam trabalhando nas escolas selecionadas no início do ano letivo de 2011 não sendo considerados professores que entraram no decorrer do ano letivo para realizar substituição, como aconteceu em uma escola, onde depois de feita a entrevista o professor saiu de licença sendo substituído temporariamente.

O roteiro elaborado para a entrevista dos professores de Geografia das escolas pesquisadas também contou com dois tempos distintos, o primeiro com objetivo de identificação do profissional em aspectos específicos como local de trabalho, gênero, idade, formação e ano de conclusão, tempo efetivo de trabalho docente como professor de geografia e situação funcional na PMF. A segunda parte do roteiro de perguntas possuía questões que objetivou analisar de que maneira concepções de Cidade e o Urbano são abordados no ensino de Geografia da RMEF e como estes dois conceitos são ou podem ser desenvolvidos na perspectiva da geografia escolar, visando contribuir para a formação para a cidadania bem como reconhecer quais conceitos são considerados pelo professor de Geografia da segunda fase do ensino fundamental da RMEF, onde são fundamentais para o ensino e outras atividades sobre cidade e do urbano. E por último, identificar e analisar como os conceitos de Urbano e Cidade são abordados em livros didáticos adotados e trabalhados em escolas da RMEF.

Em uma primeira aproximação junto aos professores das escolas em processo de pesquisa, foi feita a solicitação dos seus planos de ensino com o intuito de fazer um quadro para a visualização de em quais séries/anos são abordados os conteúdos Cidade e Urbano. Fica evidenciado nos planejamentos que os conteúdos Cidade e Urbano, aqui investigados, são uma preocupação dos professores e isso pode ser constatado nas fundamentações e nos objetivos dos planejamentos mesmo que os conteúdos (Cidade e Urbano) não apareçam

explicitamente.

O quadro 6 procura mostrar, indicação precisa, onde os conteúdos Cidade e Urbano aparecem de forma explícita, ou seja, em quais séries/anos o professor prioriza o trabalho com esses conteúdos focando objetivos específicos e estratégias cuja gênese se encontra pautada numa abordagem mais direta sobre a cidade e o urbano.

Planejamento/data	Série/Ano do Ensino Fundamental			
	5 ^a /6 ^o	6 ^a /7 ^o	7 ^a /8 ^o	8 ^a /9 ^o
P 1 (2011)	*	C.E.	N. C.E.	N. C.E.
P 2 (2010)	C.E.	N. C.E.	C.E.	N. C.E.
P 3 (2010)	N. C.E.	N. C.E.	C.E.	*
P 4 (2011)	*	N. C.E.	C.E.	N. C.E.
P 5 (2011)	*	N. C.E.	N. C.E.	N. C.E.
P6 (2011)	*	C.E.	N. C.E.	*
P7 (2011)	*	*	*	N. C.E.

Quadro 6 – Conteúdos cidade e urbano, presentes no planejamento dos professores da RMEF.

Fonte: Planejamentos dos professores pesquisados. Adaptado pelo autor.

C.E. – Contempla Explicitamente.

N.C.E. – Não Contempla Explicitamente.

* Não há planejamento para esta série/ano.

O quadro acima, que procura identificar onde conteúdos sobre cidade e urbano aparecem, de forma explícita, no ensino de geografia para alunos do ensino fundamental da RMEF revela um aspecto que faz parte da rotina atual dos professores. Mediante os dados informados, identifica-se que alguns professores não apresentam os planejamentos para determinadas séries do ensino fundamental como, por exemplo, o professor 7 que, apresentou apenas o planejamento da 8^a série. Isso ocorre pelo fato de que os professores nem sempre atuam em todas as séries/anos do ensino fundamental, sendo que, sob sua responsabilidade fica apenas o planejamento das séries/anos em que leciona.

A seleção dos conteúdos, apresentados nos planejamentos, aponta para quais conceitos o professor considera relevantes em busca dos objetivos propostos para uma determinada série/ano do ensino fundamental. E, através dos dados apresentados, fica evidente que não há consenso, entre os professores, sobre que série/ano, cidade e/ou

urbano deve estar presente, sendo que, no último ano do ensino fundamental, em nenhum dos planejamentos analisados, a cidade apareceu de forma explícita.

Assim, quando a cidade e o urbano não se destacam como conteúdos a serem apresentados em um determinado ano do ensino fundamental, quais conteúdos, então, contribuem com a compreensão da cidade contemporânea?

Através das conversas realizadas com os professores, constata-se que, apesar de, em alguns casos, o planejamento não deixar explícita a intenção de desenvolver os conteúdos cidade e o urbano em sala de aula, o professor compreende sua importância e relevância sendo que, existem implicitamente intenções de trabalho didático (ou necessidade?) com tais temas como no caso do Professor 2 (P2), que enfatiza na 6ª série conteúdos como dinâmica populacional e migrações internas e externas, conteúdos estes que abrem possibilidades (necessidades) de abordagens sobre cidade e urbano.

Desse modo, não é difícil encontrar entre professores de geografia preocupação em discutir conceitos como: Estado, Nação, Território, Paisagem, Continente (não que estes não tenham importância), sem nenhuma referência ou aproximação com a explicação sobre cidade e urbano. Não ter a cidade como referência para alunos do ensino fundamental não encontra sustentação se considerarmos que a cidade “é um conteúdo a ser apreendido por seus habitantes” (Cavalcanti, 2008, p. 74).

Neste sentido, pensar uma educação com conteúdos significativos, com objetivo de produzir cidadãos, faz da cidade e do urbano referências imprescindíveis, pois a “prática da cidadania inclui a competência para fazer a leitura da cidade” (CAVALCANTI, 2008, p. 74), sendo esta a referência básica para a vida cotidiana para maior parte das pessoas (Cavalcanti, 2008).

A formação para a cidadania é outra constatação feita na análise dos planejamentos dos professores entrevistados, neles existe uma preocupação em relação à formação cidadã do aluno, que vai ao encontro do previsto nos PPP's das unidades escolares, conforme já citado³¹. Em um dos documentos de planejamento apregoa-se:

- (1) *Acreditamos que o objetivo maior da educação deva ser o desenvolvimento do cidadão, aquele sujeito capaz de refletir crítica e conscientemente sobre o que faz, sobre*

³¹ Veja item 2.3 desta dissertação.

suas necessidades e da sociedade [...] Por ser a disciplina que estuda e desvela essas relações, a Geografia tem lugar privilegiado na construção, pelo aluno, do conhecimento do espaço historicamente produzido. E o estudo da Geografia será fator fundamental na formação de um aluno cidadão, na medida em que permitir a ele apropriar-se desse conhecimento e compreender criticamente sua realidade e suas possibilidades de agir na transformação de um mundo com relações mais justas. (P 1).

A preocupação com a cidadania, acima evidenciada, não está sozinha entre as falas dos professores entrevistados. Outras referências também demonstram essa preocupação e pode ser constatada ao observar que o professor destaca em seus conteúdos atitudinais ações como

- (2) *valorizar e refletir sobre a importância das diferenças culturais e espaciais encontradas em nosso país [...] posicionar-se criticamente quanto às diferenças sociais e econômicas encontradas em nosso país [...] continente [...] mundo [...] predisposição ao trabalho com atitude cooperativa [...] respeitando o posicionamento dos colegas [...] posicionamento crítico quanto a atual relação entre a sociedade e a natureza. (P 2).*

Defendendo, também, que

- (3) *se quisermos uma educação que contribua para o desenvolvimento da criança/adolescente, devemos atuar no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva da construção do conhecimento, refletindo sobre a realidade vivida pelo/a aluno/a, respeitando e considerando a sua história de vida e contribuindo para que o aluno/a entenda o seu papel na sociedade: o/a cidadão/ã. (P 3).*

Sobre o processo da construção da noção espacial na criança, o mesmo professor (P3), através de seu planejamento, destaca que

- (4) *as crianças percebem que a cidade tem uma certa complexidade na sua estrutura e dinâmica, possui velocidade e reestrutura-se em função das necessidades*

dos seres humanos. Percebem um espaço com contradições, transformações e conflitos mas também é um espaço ao mesmo tempo desorganizado e poético. (P3).

Essas reflexões parciais ajudam-nos na compreensão de como Cidade e Urbano vai se construindo no Ensino Fundamental, nas escolas pesquisadas e, desta forma, contribuindo para a formação da cidadania dos alunos com foco no conhecimento que estes vão construindo/desconstruindo sobre seu espaço, o espaço da sua cidade bem como do uso que fazem dela.

Na observação dos planejamentos e conversa com os professores, foi possível constatar que em algumas séries/ano o trabalho com a cidade e o urbano não aparecem explicitamente, como já dito anteriormente, entretanto pode-se abordá-los. A realização da entrevista feita com os professores permitiu examinar se há uma intencionalidade de, a partir dos conteúdos selecionados por eles, realizar o trabalho pedagógico aproximando tais conteúdos à realidade vivida pelos alunos e neste sentido buscar na Cidade e no Urbano o mote para suas aproximações nessas abordagens.

Duas perguntas do roteiro de entrevista nos auxiliaram nesse entendimento: a pergunta **5. Ao abordar a Cidade, quais os conceitos desenvolvidos em sala de aula?** E a pergunta **6. Ao trabalhar o urbano em sala de aula quais são os conceitos que necessariamente aparecem como subsídio para a análise/compreensão do tema na perspectiva da formação cidadã?** Vejamos, a seguir, as reflexões conseguidas.

Quando o professor aborda a cidade em sala de aula, existe uma tendência em desenvolver este conteúdo pelos problemas visíveis da cidade, um dos professores argumenta que (5) *“falar em cidade hoje em dia se fala em questões, em aspectos, em problemas urbanos.”* (P3).

Nas falas de alguns professores, quando se aborda a cidade em sala de aula,

(6) *o que mais vai aparecendo é a questão da urbanização, crescimento populacional a questão da infraestrutura das cidades, problemas ambientais que são típicos da cidade.* (P1).

(7) *Também uma coisa assim que eu achei que facilitou a questão [...] Nos que moramos no Sul da Ilha e*

trabalhamos aqui então a questão do trânsito o deslocamento, então, uma consequência do crescimento da cidade eu trabalhei com esses elementos que facilitaram bastante. (P5).

- (8) *Desigualdades socioespaciais por exemplo. Que é um tema, que parece um pouco difícil [...] eu simplifico um pouco [...] e aí o conceito de paisagem ajuda muito a entender um pouco isso. Por exemplo, um condomínio fechado, residencial fechado e uma favela né, uma ocupação irregular no morro enfim, são coisas simples mas que fazem com eles consigam perceberem essas desigualdades sócio espaciais que parece uma abstração para eles. (P7).*

Contudo, o fato de conceitos presentes nos planejamentos dos professores serem lembrados como referência para abordagens sobre cidade e urbano evidenciam que, para eles, a cidade e o urbano são objetos tácitos de análise.

A tabela abaixo lista e quantifica os conceitos que, segundo os professores, são importantes como subsídio para análise e compreensão da cidade e do urbano em sala de aula.

Tabela 2 – Conceitos citados pelos professores de Geografia, quando estes abordam cidade e urbano, em sala de aula.

Conceitos	Número de vezes citado*
Urbano	05
Equipamentos Urbanos	04
Problemas ambientais	03
Paisagem	03
Metrópoles	03
Cidade	03
Mobilidade Urbana	03
Crescimento populacional	02
Rural	02
Industrialização	02
Elementos naturais e elementos culturais	02
Migração	02
Organização espacial	01
Mecanização do campo	01
Setores da economia	01
Megalópole	01
Região	01
Território	01
Nação	01
Estado	01
Êxodo	01
Conurbação	01
Município	01
Espaço	01
Povo	01
Desigualdades socioespaciais	01

Fonte: entrevista com professores de Geografia da RMEF. Organizado pelo autor.

* De sete possíveis considerando o número de professores consultados.

A respeito da seleção de conteúdos feita pelo professor, na qual parte de suas intenções pedagógicas são reveladas, sugere que este goze de certa autonomia nesse processo de seleção. Contudo, o professor “não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho” (SACRISTÁN, 2000, p. 167) ou seja, suas ações, lembra-nos Sacristán, são decididas dentro de um contexto.

A partir do acima exposto compreendemos que a escolha de determinados conteúdos e conceitos a serem desenvolvidos e que estão organizados no plano de ensino ou plano de curso do professor, que é um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre letivo (LIBÂNEO, 1994), explicitam intencionalidades que podem não ser amplamente desenvolvidas pelo fato de que o professor não possui domínio sobre as condições materiais concretas, necessárias ao seu desenvolvimento. Suas ações, diz Sacristán (2000) “fazem parte de uma prática social” e, neste sentido, não são independentes, mas sim institucionalizadas.

Os conceitos apontados pelos professores consultados demonstram a preocupação que esses possuem nas abordagens sobre a cidade e o urbano em sala de aula, contudo alguns conceitos importantes não foram lembrados pela maioria dos professores. As informações mostram que não há consenso entre os professores consultados a propósito de quais conceitos devem fazer parte sobre o estudo da cidade e do urbano na perspectiva da geografia escolar.

Dos conceitos citados nenhum apareceu de forma repetida em cada uma das sete falas possíveis, sendo que o termo urbano e equipamentos urbanos foram citados apenas cinco e quatro vezes respectivamente. Conceitos como os de município, conurbação, megalópole, mecanização do campo foram citados uma única vez apesar da relevante importância no que se refere à compreensão da cidade e do urbano. Nossas observações identificaram a ausência de conceitos como concentração espacial, região metropolitana, bairro e distrito, rede urbana entre outros que sequer foram citados pelos professores.

É evidente que a ausência de um determinado conceito devido um lapso da memória, não confirma que o professor faz ou não uso desse conceito para, no caso de nossa investigação, pensar a cidade e o urbano em sala de aula no ensino fundamental. Contudo, podemos inferir que a ausência ou permanência de certos conceitos em sala de aula por escolha do professor pode, de fato, influenciar significativamente nos resultados de seu trabalho educativo.

Nesse sentido, uma proposta de discussão sobre cidade em sala de aula, possibilita, por exemplo, a compreensão do conceito de escala, geralmente introduzido no sexto ano, nas primeiras noções de cartografia do ensino fundamental, e abandonado nos anos seguintes. Não se trata de criar situações de reforço de aprendizagem para o ensino da escala cartográfica, mas criar possibilidades de inserção de novos conceitos como o de escala geográfica, bem como fazer uso pedagógico desses conhecimentos para, assim, adquirir outros.

Assim, para que alunos compreendam a dinâmica espacial na geografia escolar é necessária a imbricação dos conceitos que vão auxiliar nessa compreensão. Um exemplo dessa interdependência está presente no conceito de rede, importante para a análise do espaço urbano e instrumento valioso para a compreensão da dinâmica territorial brasileira, Para Dias (2009):

A questão das redes reapareceu de outra forma, renovada pelas grandes mudanças deste final de século, renovada pelas descobertas e avanços em outros campos disciplinares e na própria Geografia. Neste novo contexto teórico, a análise das redes implica abordagem que, no lugar de tratá-la isoladamente, procure suas relações com a urbanização, com a divisão territorial do trabalho e com a diferenciação crescente que esta introduziu entre as cidades. (DIAS, 2009, p. 149).

Diante do acima exposto, observa-se que para uma compreensão do urbano e/ou da cidade, na geografia escolar, é necessário compreender que os conceitos são dinâmicos por tentar explicar a dinâmica da sociedade e das coisas. Em outras palavras, “a apreensão do conteúdo do conceito exige o conhecimento de seu desenrolar no movimento mais recente do pensamento, e portanto da realidade” (DIAS, 2009, p. 143).

No caso de Florianópolis conceitos de bairro, distrito, município, cidade merece atenção especial, pois ainda gera muita confusão em sala de aula, confusão esta também reproduzida por veículos de comunicação (TVs, Rádios, Jornais) e até de alguns órgãos públicos o que contribui para a manutenção dessa confusão. Vejamos alguns exemplos coletados da internet:

Site da Câmara Municipal de Florianópolis

Título da Matéria: Municipalização de escolas é criticada em plenário.

Trecho da matéria: “Na sessão da Câmara do dia seguinte, o vereador Márcio de Souza (PT) falou que vai escrever pessoalmente ao governador Raimundo Colombo para que reveja a intenção de fechar as quatro escolas estaduais nos **bairros do Sul da Ilha**. Márcio também citou o abandono de uma outra escola em Florianópolis.”

Endereço na internet: <http://cmf.sc.gov.br/noticias/370-municipalizacao-de-escolas-e-criticada-em-plenario> - Acesso em 21/11/2011.

Site da Câmara Municipal de Florianópolis

Título da Matéria: Medalhas àqueles que procuram mudar realidades.

Trecho da matéria: “O vereador Dinho homenageou Jocenir Nelson da Matta, que há 25 anos é vigilante da Escola Básica Osmar Cunha em Canasvieiras, por sua dedicação às crianças, e, junto com o vereador Aurélio Valente, dona Vanda Maria da Cunha Martins, professora aposentada e catequista nos **bairros de Santo Antônio de Lisboa e Sambaqui**.”

“O vereador Dalmo Meneses entregou a medalha a Rui Fernando Garcia, que realiza um trabalho de esporte como prevenção às drogas para adolescentes do **bairro Carianos**.”

Endereço na internet: <http://cmf.sc.gov.br/destaques-da-camara/411-medalhas-aqueles-que-procuram-mudar-realidades> - Acesso em 21/11/2011.

Site da Câmara Municipal de Florianópolis

Título da Matéria: Ponte no Norte da Ilha é consertada.

Trecho da matéria: “A Prefeitura Municipal de Florianópolis concluiu há alguns dias as Obras de Construção da Nova Ponte na Estrada João Januário da Silva, que liga o **Bairro Ratonas à Vargem Pequena**, no Norte da Ilha.”

Endereço na internet: <http://cmf.sc.gov.br/noticias/436-ponte-no-norte-da-ilha-e-consertada> - Acesso em 21/11/2011.

Site do Jornal Diário Catarinense

Título da Matéria: População do Bairro Capivari foi a que mais cresceu em Florianópolis, mostra IBGE.

Trecho da matéria: “A população do **Bairro Capivari**, no Norte da Ilha, foi a que mais cresceu em Florianópolis, segundo dados divulgados nesta sexta-feira pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). [...] **Florianópolis é a cidade catarinense com o maior número de bairros, 89 no total.** [...] **O bairro que mais cresceu** em relação ao número de habitantes em Florianópolis é praticamente desconhecido por parte da população. **Capivari**, que na maioria das vezes é confundido com a “xará” Capivari de Baixo, cidade do Sul do Estado, **existe desde a década de 1990.**”

Como está **inserido dentro de Ingleses** — um dos mais conhecidos da Capital — **o bairro acabou ficando praticamente no anonimato.** Nem na lista dos Correios está inserido, o que não impede que as correspondências sejam entregues”.

Endereço na internet:

<http://www.clicrbs.com.br/diariocatarinense/jsp/default.jsp?uf=2&local=18§ion=Geral&newsID=a3373166.xml> - Acesso em 21/11/2011.

Site da Prefeitura Municipal de Florianópolis

Título da Matéria: Floram realiza plantio de frutíferas nos bairros Canto e Carianos.

Trecho da matéria: “Floram realizou plantio de sessenta mudas de árvores frutíferas de espécies de Araça, Inga Feijão, Goiaba, Pitanga, Gabiroba, Sete Capotes e Nona na Praça do Canto, no bairro Estreito e também de sessenta e cinco mudas no **Bairro Carianos**”

Endereço na internet:

<http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=976> - Acesso em 21/11/2011.

Grifos do autor.

Segundo o site da Prefeitura Municipal de Florianópolis, através da página de Geoprocessamento Corporativo³² o município conta com 12 Distritos Administrativos. São eles: Barra da Lagoa, Cachoeira do Bom Jesus, Campeche, Canasvieiras, Ingleses do Rio Vermelho, Lagoa

³² O site de geoprocessamento corporativo de Florianópolis é um ambiente integrado envolvendo cadastro técnico urbano e geoprocessamento, formando uma infraestrutura de geoinformação unificada, capaz de gerar mapas com várias informações sobre o município.

da Conceição, Pântano do Sul, Ratones, Ribeirão da Ilha, Santo Antônio de Lisboa, Sede e São João do Rio Vermelho. Destes apenas o Distrito Sede (parte insular e parte continental) apresenta-se dividido em bairros. São eles: Itacorubi, Jardim Atlântico, Saco Grande, José Mendes, Abraão, Estreito, Pantanal, Agrônômica, Santa Mônica, Saco dos Limões, Canto, Monte Cristo, Bom Abrigo, Capoeiras, Itaguaçu, Costeira do Pirajubaé, Trindade, João Paulo, Coqueiros, Balneário, Coloninha, Centro, Córrego Grande e Monte Verde, totalizando 24 bairros³³.

O que se percebe é o uso comum do termo bairro para designar qualquer uma das localidades do interior da ilha. Essa é uma reprodução encontrada também nas falas de alguns professores:

(9) *O bairro deles que é Canasvieiras, que estrutura existe enquanto temporada e fora de temporada?* (P3).

(10) *E o nosso bairro [Armação] tem alguma característica rural ainda? Sim. Se a gente observar no entorno da escola a gente vai ver, tem a questão de gado, tem a vegetação, tem elementos que ainda são de característica mais rural então eles trazem isso também.* (P5).

Essa prática, comum dentro e fora da sala de aula, é (re)transmitida aos alunos que acabam com dificuldades em compreender a cidade no plano da definição (política administrativa) vivenciando cidade e município apenas em seu plano conceitual (onde o que é cidade vai além da sede do município), baseado no plano da experiência (o que as pessoas pensam ser a cidade, bem como o sentimento de pertencimento), onde para eles tudo é cidade e mesmo que não seja bairro a força do uso prevalece.

Na expectativa de compreender a dimensão da vida cotidiana que poderá alterar a divisão do espaço a representação dos recortes e, ao mesmo tempo, contribuir para a construção da cidadania, o professor pode utilizar os próprios conteúdos listados em seus planos de ensino. Os conteúdos devem ser apresentados, para os alunos, de forma articulada e, com isso, auxiliar no entendimento da cidade em seus planos de definição, conceitual e da experiência.

Assim, tão importante como a seleção dos conteúdos, é a sua apresentação, sua conexão com outros temas e conteúdos. Este é,

³³ Dados sobre os distritos e bairros foram extraídos do site de Geoprocessamento Corporativo de Florianópolis no endereço http://geo.pmf.sc.gov.br/geo_fpolis Acesso em 21/11/2011.

também, o entendimento de Oliveira (2008) ao afirmar que uma

discussão sobre clima, vegetação e hidrografia, por exemplo, pode ser feita de modo contextualizado com o processo de urbanização da sociedade, de instituição do modo de vida urbano e suas consequências na valoração, bem como na transformação do clima, da vegetação e da hidrografia. (OLIVEIRA, 2008, p. 104).

Essa articulação é também possível, por exemplo, em conteúdos cartográficos, de forma que estes sejam desenvolvidos buscando-se uma aproximação com a realidade local pois,

olhando-se o mapa do país, é fácil constatar extensas áreas vazias de hospitais, postos de saúde, escolas secundárias e primárias, informação geral e especializada, enfim, áreas desprovidas de serviços essenciais à vida social e à vida individual. O mesmo, aliás, se verifica quando observamos as plantas das cidades em cujas periferias, apesar de uma certa densidade demográfica, tais serviços estão igualmente ausentes. É como se as pessoas nem lá estivessem. (SANTOS, 2007, p. 59).

Este possível caminho apontado por Santos (2007) pode conduzir o aluno à uma reflexão mais crítica das contradições urbanas, muitas delas presentes em seu cotidiano.

Assim, com base nesse exemplo, onde os conteúdos cartográficos são pano de fundo para se discutir as contradições espaciais da cidade, o professor poderá transpor os símbolos, as legendas e as escalas levando o aluno para uma compreensão crítica dos fixos e fluxos que dão forma à organização espacial da cidade e do país, oportunizando, através deste conhecimento, a produção de cidadãos.

4.2 RECURSOS DIDÁTICOS: ALGUMAS ABORDAGENS SOBRE A CIDADE E O URBANO EM LIVROS DIDÁTICOS

Nosso olhar para os recursos didáticos no que se refere às abordagens sobre a cidade e o urbano estão pautadas nos elementos que os professores entrevistados ofereceram, quando questionados sobre **quais são os materiais que você professor utiliza para abordar a cidade e o urbano em sala de aula?** Esta questão estava ligada à primeira, ou seja, de que forma o professor se organiza pedagogicamente. A opção por perguntas mais abertas possibilitou observar a espontaneidade do professor em citar determinados materiais que, segundo ele, são importantes em seu cotidiano de sala de aula, podendo a partir daí observar quais são suas impressões sobre esses materiais e, em especial, o livro didático.

Não pretendemos fazer análises detalhadas de materiais didáticos, tampouco avaliar especificamente livros didáticos, por acreditar que a qualidade desses materiais está associada também às maneiras de utilização feita pelo professor em sala de aula. Para este momento me apoio, inicialmente, em Pontuschka et al (2009) que ao falar do livro didático, observa como

a ampla produção cultural disponibiliza múltiplas linguagens a ser utilizada como auxiliares na compreensão e análise do espaço geográfico. Não obstante, os livros didáticos continuam a ser o grande referencial na sala de aula para alunos e professores das escolas públicas e privadas do País, embora sejam utilizados de formas variadas: às vezes, permitindo que o aluno faça uma reflexão sobre o espaço; muitas vezes, trabalhando com a Geografia de modo tradicional e não reflexivo (op. cit. p. 339).

Assim, é comum entre os professores justificativas que apontam para as deficiências do livro didático de maneira geral. Porém, em escolas onde o poder aquisitivo dos alunos é baixo e as condições materiais da escola são limitadas, o livro didático se torna, muitas vezes, única fonte de referência. Contudo, os professores compreendem que o livro didático, sozinho, não é capaz de suprir as necessidades reais de um aprendizado comprometido com a escola libertadora e a construção

da cidadania. Nos relatos dos professores abaixo, fica explicitado melhor esta situação:

(11) *nós temos alunos que eles não tem nada, nada de livro eles não tem recurso nenhum então, o livro [didático] é um suporte até que importante para eles, mas dizer que o livro [didático] dá conta, não dá. O livro traz um resumo do que seria né. Ai se quiser entrar mais a fundo vai ter que trabalhar outras fontes, outros textos outros livros, questões assim, incentivar a pesquisa deles né.* (P1).

(12) *O livro didático eu acho, o livro didático ele é um importante material para o aluno. [...] você tem hoje uma riqueza nos livros didáticos [...] livro didático hoje é muito mais um material de apoio porque ele te oferece alguns textos interessantes porque a gente não tem tempo de estar buscando isso em jornal e revista o livro didático traz. O livro didático te traz algumas possibilidades de vídeo te indica alguns sites[...].* (P2).

Mesmo considerando que o livro didático não dá conta dos conteúdos sobre cidade e urbano, devido à superficialidade de suas abordagens, argumenta o professor que

(13) *hoje em dia o livro didático é a única ferramenta que existe de concreto, de imediato. Só que não ficar somente nele, não ficar focado nele porque são questões que se tratam superficialmente.* (P3).

Outro aspecto importante quando se trata do livro didático está no fato de que sua escolha, geralmente é feita pelos próprios professores de geografia³⁴. Esses levam em consideração, para a escolha do livro didático, vários aspectos, como, por exemplo, o entendimento de que livros com “muito texto” não é viável ao trabalho em sala de aula³⁵. Os argumentos giram em torno da falta de capacidade de atenção,

³⁴ A escola do livro didático de Geografia na RMEF é realizada pelos professores de Geografia da rede que, a partir da lista enviada pelo MEC, escolhem dois títulos de cada Ano/Série para serem utilizados na escola pelos três anos seguintes à escolha.

³⁵ Pontuschka et al (2009, p. 344) considera que na escola o livro de Geografia e de outras disciplinas não costuma passar por uma análise crítica da parte dos professores e neste sentido a autora sugere alguns critérios para análise do livro e outras produções didáticas (veja p. 344-347).

concentração e do hábito de leitura por parte dos alunos. A fala comum entre os professores de que alunos leem pouco, atribuindo a culpa ao próprio aluno como únicos responsáveis por essa situação, pode ser ilustrada pela fala que se segue:

(14) [...] os nossos livros tem muitos problemas, principalmente o livro que a gente trabalha nesta escola que é do Vesentini. Eu acho ele muito conteudista, usa uma linguagem muito difícil para eles [alunos], muito texto e criança precisa, querendo ou não, precisa de imagem precisa de um texto mais compreensível mais fácil né. Tu explicas um conceito de duas páginas **eles não leem quando tu chegas no primeiro parágrafo eles já estão desistindo**, eu acho Vesentini muito pesado então eu uso pouco eu uso às vezes para mostrar uma imagem às vezes para pegar uma parte do texto, mas como recurso sempre não. (P4). Grifo nosso.

A esse respeito, lembra-nos Pontuschka et al (2009) que esse é um problema vivido pelas escolas e pelos professores que se preocupam em formar bem seus alunos e que “ler bem é um valor na construção da cidadania” (op. cit. p. 342).

Além do livro didático há outros tipos de recursos que fazem parte da rotina dos professores no que se refere ao uso de materiais para abordagens sobre cidade e urbano. Contudo, durante a entrevista pode-se perceber que as respostas oscilavam entre o que o professor utiliza e o que ele gostaria ou acredita ser importante utilizar.

Foi comum perceber uma supervalorização de certos tipos de recursos que o professor entrevistado dizia aplicar e que, na verdade, eram recursos que eles gostariam de empregar em suas atividades de ensino. A fala de alguns professores, na sequência, explicita esta afirmação:

(15) [...] eu utilizo assim é fotos, imagens, dá para utilizar filmes também, nós temos vídeos... seria isso. Dá para usar internet, só que a nossa internet começou a ficar boazinha... (P1).

Ao ser questionado se “da para usar” ou se de fato utiliza, vem as respostas:

- (16) *Não, fotos eu uso, imagens eu [...], filmes o que eu tenho só é sobre o Brasil, mas mostra mais um crescimento do Brasil assim não [...] é uso como recurso didático, mas não é forte sabe, não é assim um que trabalho especificamente esta questão urbano e cidade. (P1).*
- (17) *Isso eu acho que é importante né, você está nas tuas aulas no teu planejamento você está usando vários materiais, trazendo também possibilidades para os alunos. Mesmo que a gente não veja o filme, um vídeo, ele tem... a maioria hoje eu acho que tem essa possibilidade, olha veja um filme então, alguns até já viram, como complemento para esse conteúdo que nós estamos vendo. Então você tem a possibilidade hoje do vídeo, do DVD, você tem a possibilidade da sala informatizada de levar os alunos a trabalhar com o site do IBGE com o Google Earth, então abriu para a gente uma... o professor não precisa ficar maluco em trazer uma planta para a sala de aula se você tem essa planta digitalizada. O nosso grande problema hoje é como trabalhar com o aluno todas essas informações toda essa riqueza de material didático que a gente tem que é para a gente não se perder também, porque senão a gente acaba se perdendo, tem tanta, é uma riqueza tão grande né que a gente pode acabar se perdendo. (P2).*
- (18) *Eu uso imagens, muitas imagens, uso de mapas acho fundamental [...] Tenho que falar de trânsito, comunicações, imagens de satélite, satélite por exemplo, de GPS que eles me perguntam muito, eu tento trazer imagens, eu tento trazer o instrumento GPS não traz porque não tenho, mas como ele funciona eu trago e geralmente eu uso imagens para facilitar, o globo o mapa. Vídeos eu uso bem pouco para falar disso, eu não encontro nenhum vídeo muito legal, só quando eu entro assim na questão da cidade no começo quando eu começo a falar de Revolução Industrial, tipo puxo mais pra cidade, aí às vezes eu uso o filme do Chaplin (Tempos Modernos), eu adoro aquele filme eu acho ótimo porque aí eles conseguem perceber bem, a mecanização lá né, e o que mais que eu uso como instrumento... Texto, às vezes dá para usar música uso música também, a última que eu usei, mas aí não foi nem muito para falar da cidade foi*

mais do povo brasileiro, é mais aí não tem muito a ver com a cidade. [...] eu tenho uns atlas de paisagens, não de conceitos, mas assim acho que atlas que tem paisagens legais que aí eu consigo mostrar exemplos daqueles conceitos que eu estou trabalhando, independente da estrutura da escola que tem data show, mostrar um site, mas que aqui na escola está quebrado o data show eu uso mais são essas imagens mesmo. (P4).

(19)*[...] eu tenho uma aula de 45 minutos que não dá para passar um filme não dá para passar... porque eu não tenho aulas juntas, então não tem como..., Filmes às vezes eu indico mas não passo porque eu não tenho tempo para passar os vídeos, mas eles [alunos] começam a questionar, ah professora mais quadro? (P6).*

(20)*Eu acho que saídas de campo pra cidade. É uma coisa que eu não faço, não faço assim..., gostaria de fazer, mas às vezes por questão de tempo por questão burocrática e aí vou jogar a culpa um pouco no ACT [...], mas assim, é uma dificuldade, porque quando a gente fica mais tempo em uma escola a gente já conhece como funciona então a gente já entra no ritmo daquela escola. Mas eu acho que a saída de campo é uma coisa... pra estudar a cidade, pra entender um pouco do espaço urbano, eu acho importante. [...] O que eu faço assim, eu sempre trabalho com eles, eu tento coletar as impressões que eles têm, do espaço onde eles vivem, mas assim eu ir com a turma visitar o centro não, isso eu não fiz ainda. (P7).*

Os tipos de recursos didáticos acima citados e outros como jornais, revistas, computadores ligados à internet, atlas, fotos aéreas, imagens de satélite e até mesmo o giz e quadro fazem parte do cotidiano do professor, em que a experiência do uso de pelo menos um deles já se fez presente em suas ações de ensino-aprendizagens.

Contudo, mais que listas possíveis de recursos didáticos utilizados por professores, queríamos saber: ao utilizar determinado material didático para abordar cidade e urbano em sala de aula **qual seria o principal objetivo (ou objetivos) dessas abordagens?** Neste momento da entrevista nossa intenção foi compreender se os conteúdos cidade e urbano eram vistos pelo professor de Geografia com base em conceitos/temas que pudessem auxiliar nas abordagens da disciplina

geográfica para a formação da cidadania considerando que há, no PPP, uma orientação neste sentido.

Podemos dizer que a cidade, ou melhor, seu estudo e sua compreensão podem significar para o estudante do Ensino Fundamental, o entendimento de sua condição de cidadão, sujeito de um espaço em permanente construção. Assim como Cavalcanti, entendemos que a cidade “é educadora, ainda que não intencionalmente, pois forma valores, comportamentos; ela informa com seu arranjo espacial, com seus sinais, com suas imagens, com sua escrita” (CAVALCANTI, 2008:149). Ainda segundo esta autora “as cidades, em suas várias configurações, são arranjos produzidos para que seus habitantes – diferentes grupos, diferentes culturas, diferentes condições sociais – possam participar a vida em comum, compartilhando, nesses arranjos, desejos, necessidades, problemas cotidianos” (op. cit. p. 148-149).

Assim, considerando a perspectiva de que o ensino da Cidade e do Urbano possa contribuir para a construção de um sujeito capaz, de forma autônoma, de compreender o espaço em sua volta, entendemos que essa compreensão passa, necessariamente, por uma análise socioespacial em que os conceitos de forma, função, estrutura e processo (Santos, 2008) podem ser usados como categorias primárias na compreensão da atual organização espacial. Assim, para a formação do sujeito e do cidadão, a prática do ensino de Geografia exige uma melhor compreensão das relações das pessoas com sua cidade, por meio de seu bairro e/ou de seus locais de convivência, assim como o conhecimento das propostas e das práticas de gestão da cidade que contemplem a formação de seus cidadãos.

Como já discutido anteriormente nesta dissertação temos na escola um dos possíveis ambientes de formação cidadã e que a geografia escolar tem o seu quinhão neste processo formativo. Ao falar sobre a sala de aula como espaço da cidadania e do saber, Cavalcanti (2000, p. 360), afirma que “quem lida com o ensino de alguma matéria escolar precisa se preocupar com o papel que ela desempenha, isto é, com os objetivos da sua aprendizagem”. Isso implica na compreensão dos conceitos, habilidades, atitudes e valores que os alunos irão formar e, essencialmente, o que irão fazer com esse conhecimento.

Essa é uma preocupação visível na fala de alguns professores, a exemplo do relato abaixo:

(21) *Eu acho que o objetivo maior é mostrar então para o aluno o espaço urbano o espaço que ele vive. [...] estudar minimamente as funções urbanas, [...] o que é esse*

equipamento urbano? [...] Porque o centro? Como é que a cidade cresceu como ela se organiza? [...] Criar alguns procedimentos para que ele [aluno] chegue a elaborar seu próprio conceito de urbano que é onde ele vive. A cidade onde ele vive que ele perceba que esse urbano é o resultado constante também de transformações e que essas transformações, e aí é que é o mais difícil, elas são fruto também da atuação do cidadão se perceber enquanto cidadão e exigir os equipamentos urbanos, exigir as melhorias, exigir que essa transformação traga benefícios a ele aí nós voltamos à cidadania.(P2).

Em outra resposta um professor assinala que, ao abordar a cidade e o urbano em sala de aula seu objetivo para com os alunos é o de

(22) [...] inseri-lo, para mim eu acho que é inseri-lo dentro de um espaço existente [...] É mostrar que ele está presente, algo que foi construído e está em transformação, é co-responsável por este espaço. (P3).

Cabe lembrar nesse contexto que além de fazer com que o aluno se sinta corresponsável pelo espaço construído é importante que ele tenha conhecimento e condições para de fato participar das ações de transformação do espaço vivido como atores ativos e não passivos³⁶ desse processo. Para isso se faz necessário “direcionar o ensino escolar para o desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais necessárias ao pensamento autônomo, à formação de convicções e à atuação consciente”. (CAVALCANTI, 2000, p. 361)

Algumas iniciativas nesse sentido já podem ser percebidas entre os professores entrevistados, como o descrito a seguir:

(23) O que eu procuro é [...] que eles analisem esse processo, como que era como que é atualmente, como que está para eles observarem o crescimento. Não que não tenha que ter o crescimento, mas de que maneira que está sendo esse crescimento, ah, está preservando, não está? Ou está

³⁶ Sempre que utilizamos um adjetivo para exemplificar algo se torna necessário qualificar o adjetivo como no caso de atores ativos e atores passivos. O primeiro foi utilizado com a intenção de demonstrar uma participação com as reais condições de autoria no processo com tomada de decisões reais, e o segundo, é aqui entendido como aqueles que não possuem essa condição devido ausência de condições materiais e sociais que não lhes permitem uma atuação de protagonista.

crescendo de maneira desordenada então eu trago questões procuro estar discutindo com eles, olha existem órgãos como o IPUF³⁷ daí cito como exemplo até porque eu estagiei no IPUF, procuro estar mostrando para eles a questão do plano diretor como que se dá o que que isso também contribui para o crescimento da cidade né. Então eles participam e eu espero que eles tenham essa análise esse olhar mais crítico do que acontece. (P5).

Diante das considerações até aqui realizadas, em especial a de que não há cidadania sem autonomia, observamos a necessidade de que o professor tenha sua cidadania garantida para, a partir dela, realizar de forma autônoma a proposta de uma educação transformadora.

Ora, isso implica em salários dignos, democratização de todos os recintos educativos, diminuição do número de alunos atendidos por sala, ampliação do tempo disponível para estudos, oportunidades concretas para formação dos professores, entre outros.

A autonomia do pensamento, neste contexto, também se torna imprescindível na concepção de uma educação transformadora, pois reflete na definição, por parte dos professores, dos conteúdos a serem ensinados bem como de seus objetivos. Essa seleção de conteúdos, de competência do professor, deve estar articulada ao propósito educativo da disciplina e da escola. Contudo, ainda encontramos como justificativa para ensinar determinados conceitos e conteúdos, aspectos ligados à burocracia, conforme a justificativa abaixo:

(24)Primeiro [...] por que está no meu programa da minha disciplina. Eu tenho que trazer porque ele está no meu programa da disciplina. (P1).

Dizer que se ensina sobre a cidade e o urbano pelo fato deles fazerem parte do planejamento equivale assumir que não há propósito, objetivo, na dinâmica dessa atividade de ensino a não ser o cumprimento burocrático dos conteúdos ora selecionados. Na tentativa de explicar os objetivos de abordagens sobre cidade e urbano em sala de aula mesmo que “obrigado” pelo planejamento, o professor complementa dizendo que

(25)Alguns [alunos] só vivem na área urbana, então ele precisa ter essa consciência de que eles vivem em lugares

³⁷ IPUF – Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis.

diferentes. Que nem todas as cidades são iguais [...], tem cidades que são metrópoles que você não conhece teu vizinho tem cidades que tu conhece todo mundo que vive naquela cidade. Então essa noção de tamanho de espaço é importante tu abordar. Eu trago esse conceito para a sala de aula porque eu acho que eles tem que saber essa relação de tamanho, de tipo. Tem cidade que é turística tem cidade que, sei lá, é voltada para um setor da economia, uma cidade portuária é diferente de uma cidade turística é diferente de uma cidade, sei lá, que tem só funcionário público né que a cidade não tem nenhuma finalidade econômica, por exemplo, então eu tento mostrar toda essa diferença, saber que existe o diferente e tentar mostrar o máximo possível dessas diferenças. Trabalho por isso, com esses dois conceitos por isso, primeiro porque está no conteúdo no programa da minha disciplina e segundo porque é importante eles saberem esses conceitos, saberem essas diferenças. (P4).

Vale lembrar, que os conceitos são importantes mediadores das pessoas com a realidade (CAVALCANTI, 2000), contudo, concordamos com o educador brasileiro Paulo Freire, quando afirma que:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 103).

Por isso, valores pessoais e profissionais estão presentes nas ações pedagógicas do professor que ensina e do aluno que aprende, esses valores refletem nas abordagens de certas análises. Por isso, no que se refere ao ensino de Geografia concordamos com Castellar (2000) ao afirmar que

o repensar do fazer pedagógico passa pelos docente construírem suas aulas, considerando os objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais, fazendo questionamentos como: onde eu quero chegar quando estabeleço esse conteúdo? Neste conteúdo, quais são os conceitos que permeiam ou estão articulados? Como vou ensinar

esse conteúdo, ou seja, quais são os procedimentos que irei estruturar para que haja uma relação entre o ensino e a aprendizagem satisfatória e que haja envolvimento do aluno? O aluno precisa perceber que o professor está envolvido no que faz. (op. cit. p. 366).

Nessas condições, percebemos que muitas das vezes os objetivos não estão claros ou ficam limitados a uma exposição dos problemas urbanos como no caso do professor 1 ao afirmar que:

(26) *Eu acabo sempre indo para o foco da questão assim, problemas sociais mesmo: violência, desemprego, poluição ambiental da cidade eu acabo sempre voltando mais para esse lado. Eu trabalho mais esses aspectos. (P1).*

Foi o discutido pelo professor 6 que, apesar de também focar suas abordagens em problemas urbanos procura, à sua maneira, relacionar esses problemas com o cotidiano dos alunos, conforme relato abaixo:

(27) *Eu ainda trabalho de uma maneira um tanto errada com a cidade, como eu estou lá no início³⁸..., mas que eu percebo que é um campo, hoje, também errado que é trabalhar a cidade em contrapartida ao natural. A cidade como poluidora, a cidade como acúmulo de gente, a cidade como problema social, a cidade como esses... e o meio ambiente e o resto. [...] Só que eu tento não aterrorizar tanto senão eles vão, sei lá, querer tudo ir para o mato. [...] vou trabalhar com migração mesmo eu vou trabalhar com as grandes cidades com essa coisa das divisões, dos tamanhos mesmos, megalópoles... vou trabalhar questões... e porque? Como é que surge? Ah tá as pessoas buscam lugares melhores? Mas o que essas pessoas promovem para esses lugares? [...] Não só no fator de sugar esse lugar, mas o que que ela espera? Cheguei num lugar novo certo, e daí? Só esse lugar vai me oferecer? E o que você pode oferecer para este lugar? Entendeu? Então eu trabalho muito nessa coisa porque todos nós nos movimentamos, todos nós viemos de algum lugar ou vamos para algum lugar e se não somos nós são*

³⁸ Este é o seu primeiro ano de trabalho como professora de Geografia.

os nossos anteriores os nossos antepassados fizeram isso. Então eu tento trabalhar com esse conceito de cidade, essa coisa do agora está assim; está funcionando? Está legal? Não está? Então o que podemos fazer para que esse acontecimento, esse boom nas cidades comece a tomar outra característica. Ai a gente fala sobre industrialização, a gente fala não só de industrialização, fala, por exemplo, sobre o uso do carro, fala, por exemplo, sobre o uso da água, essa coisa da sustentabilidade [...]. As pessoas subirem morros e depois desmoronar e ficar todo mundo morto, sei lá, não está legal tem que ter outra alternativa, podemos fazer alguma coisa só que eu não parto desse histórico daí. Então o que vocês acham? Onde é que vocês moram? Como vocês vivem? O que vocês esperariam? Ah tá você quer ter uma mansão e essa mansão o que ela gera para esse todo que você vive? É dessa forma que eu trabalho a ideia de a cidade como esse lugar vivido, esse lugar presente é mais ou menos nesse sentido. Por mais que seja aterrorizante a gente não pode partir de que aquilo é o nosso todo sabe, não era assim [...], também não precisa ser assim para sempre nem precisa piorar. E o único problema da cidade [...] são as pessoas é o próprio homem ai eu trabalho a questão educação, a questão violência, ai dentro desse espaço a gente trabalha outros temas, acho que é isso. (P6).

Nota-se, que apesar do esforço em fazer aproximações do cotidiano da cidade com o dos alunos há, neste caso, uma superficialização da discussão que culmina na “culpa dos problemas” da cidade como sendo de responsabilidade das pessoas (os cidadãos da cidade, em última análise o próprio aluno). Segundo um dos professores entrevistados, “o único problema da cidade [...] são as pessoas é o próprio homem” (P6). Com esta compreensão o professor deixa de lado agentes importantes para a análise do espaço urbano. Segundo Machado (2000),

A produção do espaço urbano capitalista tem sua base centrada em diversos agentes que atuam individualmente ou associados (notadamente sob auspício de capital financeiro), criando e/ou recriando espaços na cidade e/ou a partir dela, de

acordo com diversos interesses (comércio, indústria, serviços, habitação, lazer, etc.) e que, em nenhum instante, ficam dissociados da lógica que os move pelo mercado, que é a lógica da acumulação. (MACHADO, 2000, p. 38-39).

Assim, a análise que leva em consideração esses agentes poderia orientar para uma discussão onde os interesses do coletivo das pessoas pudessem ser distinguidos dos interesses do capital.

Não nos cabe receituário, mas é importante destacar que a ação do professor não é gratuita e provoca de forma consistente grande influência na forma de pensar do aluno e, neste sentido, é importante (re)pensar certas práticas e atitudes. Castellar (2000, p. 366) considera que ao repensar sua própria prática o professor

avança no sentido de retomar para si a autonomia, de maneira mais ampla, de criar, pensar e agir, usando suas habilidades e idéias, tentando redefinir o papel da escola no campo da política e da cidadania e possibilitando aos alunos condições para se tornarem e se reconhecerem enquanto cidadãos.

Assim, a cidade e o urbano como mote, como possibilidade para discussões Geográficas ampliam as oportunidades de compreensão sobre espaço, território e a paisagem que são abordagens para reflexão da realidade a partir de uma referência conceitual.

Nota-se, que a utilização de conteúdos associando-os à temática cidade e urbano, faz parte dos esforços de alguns professores. Essa prática pode ser observada no relato do professor (7) que ao ser questionado sobre os objetivos das abordagens cidade e urbano em sala de aula disse que:

(28) *Eu não trabalho isoladamente isso, por exemplo, hoje a gente vai... eu trabalho a cidade no contexto dos conteúdos [...] eu trabalho no contexto o Brasil, cidades do Brasil, eu não trabalho assim, ah, só... vamos lá, vamos discutir o que é cidade ou o que é urbano, isso não, essa discussão mais teórica eu não faço. [...] O objetivo principal é conhecer. Não saber o que é cidade o que é urbano qual a diferença ou a relação entre eles, não é isso. Mas é conhecer como se organiza a cidade em si,*

claro que o urbano vai estar inserido nisso, não tem como dissociar as duas coisas, mas é conhecer o próprio espaço onde eles vivem. Quais as modificações, quais as relações que se estabelecem entre esse espaço e outros espaços e aí a cidade e o urbano entram nesse sentido. Mas assim, talvez é uma coisa que eu poderia trabalhar melhor com eles essa questão do urbano o que é o urbano, o que é a cidade? Tem urbano fora da cidade? Até onde vai a cidade? Enfim. (P7).

As respostas dos professores entrevistados nos revelam aspectos de como eles compreendem a cidade e o urbano. Seus relatos são testemunhos da importância desse debate e do seu aprofundamento que, com esta pesquisa ousa-se estar iniciando alguma contribuição.

4.3 A CIDADE, O URBANO E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

A cidade, assim como o chamado espaço urbano, podem ser vistos como entradas, mote, para uma atividade pedagógica que tenha em seu objetivo a compreensão da construção de um espaço cidadão. Cavalcanti (2008, p. 149) afirma que a cidade é educadora, pois forma valores e comportamentos. A autora em suas reflexões sobre cidadania e ensino de cidade destaca entre as perspectivas de análises, aquela voltada,

para a preocupação de formar uma cidadania ativa, crítica, participativa, responsável e aberta para a diversidade, para a potencialidade da vida da cidade, com espaços comuns, de usos e funções múltiplos, que atendam à diversidade das pessoas” (CAVALCANTI, 2008, p. 150).

Deste ponto de vista, é possível, através de um projeto educativo, “o desenvolvimento de capacidades e habilidades para que as pessoas possam viver de forma mais plena na cidade, usufruindo seus benefícios, para além das possibilidades restritas ao lugar onde vivem em seu cotidiano imediato”. (CAVALCANTI, 2008, p. 150). Assim, a geografia escolar apresenta-se como disciplina capaz de sistematizar o conhecimento necessário para aproximação do sujeito de sua cidadania.

Contudo, por que a geografia escolar? Ora, da mesma forma que a “invenção” da matéria escolar Geografia teve um relevante papel na consolidação da Alemanha (cf. TONINI, 2003, p. 32) e na formação de cidadãos a partir da difusão da ideologia do nacionalismo patriótico (cf. CAVALCANTI, 2010, p. 18) acreditamos ser pelo ensino da Geografia, no caso brasileiro, que se dará a possibilidade de uma educação libertadora, revolucionária e cidadã. Entretanto, é fundamental que exista, por parte dos professores, uma compreensão da ciência geográfica, pelo fato de que só se consegue ensinar aquilo que se compreende. Neste sentido é importante considerar, em conjunto, a formação dos professores, pois “é importante descobrir como o professor aprende para ensinar” (CALLAI, 2010, p. 15).

O ato de ensinar, nas palavras de Freire (1996, p. 26) exige rigorosidade metódica. Como já apontamos nesta dissertação, não se trata apenas de ensinar conteúdos, estaríamos assim reduzindo o papel do professor a um mero repassador de informação, é preciso que o docente possibilite o trato dialético entre sujeito e objeto, “faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 1996, p. 26-27). Nesta mesma perspectiva Cavalcanti (2010, p. 21-22) evidencia a preocupação de alguns autores em relação às questões pedagógicas para uma geografia que vá além dos conteúdos. Assim, é possível, e necessário, pensar o professor como agente de transformação da sociedade, pois como “repetidor de aulas” o professor perde a dimensão de educador e nem se questiona o porquê de ensinar, o que ensina. Torna-se parte passiva do processo e faz o mesmo com seu aluno. Tal postura, enfim, em nada contribui com os objetivos pretendidos, pelas escolas, através de seus PPPs.

Ante as considerações, aqui feitas, sobre a geografia escolar e o papel do professor e da concepção de que é tarefa da Geografia, entender o espaço geográfico (cf. Cavalcanti, 2010, p. 16), acreditamos que o ensino da cidade como mote, a formação social como método de análise e a atualidade em movimento como características postas em relevo corroboram para a compreensão deste espaço, a saber:

O espaço reproduz a totalidade social na medida em que essas transformações são determinadas por necessidades sociais, econômicas e políticas. Assim, o espaço reproduz-se, ele mesmo, no interior da totalidade, quando evolui em função do modo de produção e de seus momentos sucessivos. Mas o espaço influencia também a

evolução de outras estruturas e, por isso, torna-se um componente fundamental da totalidade social e de seus movimentos”. (SANTOS, 1982, p. 18).

Acreditamos que geografia escolar fazendo da cidade seu objeto, cria a possibilidade da conquista do espaço urbano pelos cidadãos. Esse direito à cidade nos parece correto afirmar, “não pode ser concebido como um simples direito de visita ou de retorno às cidades tradicionais. Só pode ser formulado como direito à vida urbana, transformada, renovada”. (LEFEBVRE, 2008, p. 117-118). O direito à cidade confunde-se com o exercício da cidadania que “na sociedade atual, por sua vez, requer uma concepção, uma experiência, uma prática – comportamentos, hábitos, ações concretas – de cidade” (CAVALCANTI, 2008, p. 81) legitimando nosso pensamento de que pela educação, não exclusivamente escolar, mas em se tratando desta, através da disciplina geográfica escolar temos a possibilidade do estudo da cidade como meio para a formação do cidadão na perspectiva do direito à cidade.

Então, como estudar a cidade? Não há intenção de criar, nesta pesquisa, receitas ou dar sugestões sobre como estudar, no ensino da geografia escolar, a cidade. O que queremos aqui é chamar atenção para necessidade de se discutir formas que possibilitem uma compreensão, uma interpretação do mundo a partir de definições que auxiliem abordagens didático-pedagógicas do urbano e da cidade, na perspectiva de contribuir com a formação da cidadania do cidadão e do direito à cidade por parte destes.

Nessa direção, evidencia-se a importância da escolha do método³⁹ para se chegar aos objetivos do ensino da Geografia com a geografia escolar.

Cavalcanti (2008, p. 55) lembra que “a compreensão do tema cidade pelos alunos exige tratamento interdisciplinar, requer a formação de um sistema amplo de conceitos, a aquisição de muita informação e o desenvolvimento de uma série de capacidades e habilidades”. Outro ponto que nos parece de fundamental importância está na escolha dos

³⁹ Concordamos com CAVALCANTI (2008, p. 59-60) quando diz que: “A escolha metodológica – e de resto as outras decisões atinentes ao cotidiano do trabalho docente – deve ser feita pelo professor, individual e coletivamente, de modo consciente e com autoria. Ou seja, o professor deve buscar condições de realizar seu trabalho docente apoiado em um projeto pedagógico-didático no qual ele acredita, o qual ele defende, projeto a ser construído coletivamente, resultante da discussão de projetos e propostas concretas individuais”. Deixamos aqui nossa escolha metodológica como forma de contribuição para uma discussão no coletivo.

conceitos e temas a serem abordados no estudo da cidade e do urbano. Autores como Souza (2010), Carlos (2007), Sposito (2008), Corrêa (1989 e 1995), entre outros, nos revelam importantes possibilidades de abordagem tais como problemas urbanos e os conflitos sociais, ou pela análise das cidades como campo de lutas, a cidade e a questão social, a relação entre industrialização e a urbanização, a produção do espaço urbano (seus atores), a relação rural-urbana, as migrações entre outros.

Os temas e conceitos acima citados, em suas fontes originais (acadêmica), não estão devidamente vestidos para uma apresentação em sala de aula de nível fundamental, cabe ao professor de Geografia a mediação entre Geografia Acadêmica (Ciência) e Geografia Escolar (Ensino Básico). Outro importante cuidado que devemos ter ao trabalhar os conteúdos diz respeito à abordagem no trato pedagógico que lhe é atribuído. Cavalcanti (2008) demonstra sua preocupação com a forma de “apreensão” dos conceitos, pois,

Para que o ensino de geografia contribua para a formação, pelo aluno, do conceito de cidade como uma ferramenta para a análise geográfica do mundo, não se deve estruturar o conteúdo escolar por meio de um conjunto de conceitos com definição pronta, como, por exemplo: o que é cidade, o que é processo de urbanização, o que é conurbação, o que é valorização/segregação urbana, o que é metrópole, o que é rede urbana etc. Observa-se que muitas vezes, com essa orientação, o aluno ‘aprende’ (ou reproduz verbalmente) todas essas definições que compõem o conteúdo didático, acompanhadas de inúmeras informações sobre diferentes cidades, mas não consegue utilizá-las para compreender e analisar fatos e fenômenos que presencia em seu cotidiano. (CAVALCANTI, 2008, p. 57-58).

Neste sentido fica claro que a maneira como concepções de Cidade e o Urbano são abordados no ensino de Geografia pelo professor, refletem diretamente na contribuição a uma formação para a cidadania. Enfim, a escolha da metodologia, insistimos, deve ser o ponto de partida e chegada nesse processo, pois, a escolha metodológica nos deixa pistas do caminho a ser percorrido e nos aproxima do destino almejado.

É necessário, talvez, para que se efetive uma mudança de atuação nas ações pedagógicas escolares buscar referenciais que possam melhor contribuir para uma postura mais crítica-reflexiva. Ora, como alcançar este nível de análise sobre a Cidade e o Urbano na geografia escolar? Araújo Junior (2009, p. 193) nos deixa algumas pistas apontando para a possibilidade de abordagem crítico-dialética tendo como referencial teórico o materialismo histórico, apoiando-se na concepção dinâmica da realidade e das relações entre sujeito e objeto, entre conhecimento e ação, entre teoria e prática. Para aquele autor,

os diferentes fenômenos sociais devem ser pensados descobrindo, construindo e reconstruindo as realidades por meio de sínteses e análises. Devem considerar ainda que a sociedade se estrutura em classes sociais, refletindo suas contradições, avanços e retrocessos, numa perspectiva dialética da realidade. (op. cit. p. 193).

Outra possibilidade de apreciação está fundamentada no método de análise de formação social proposto por Santos (1982). Ao considerarmos que no ensino de Geografia, cidade e cidadania estão imbricadas, podemos através dos estudos da cidade e do urbano, tendo como método de análise a formação social, melhor compreender alguns conceitos caros à geografia como lugar, espaço e paisagem que em conjunto possibilitam a compreensão dialética da própria cidade bem como a compreensão do ser cidadão.

Nessa direção a cidade como território de contradições e/ou como prática social é para a geografia escolar, mais que um simples objeto; é um modo de vida. Para tal análise precisamos retomar os conceitos trabalhados por Milton Santos, sobre fixos e fluxos que “combinados caracterizam o modo de vida de cada formação social” (Santos, 2002, p. 129). Segundo o autor:

A grande cidade é um fixo enorme, cruzado por fluxos enormes (homens, produtos, mercadorias, ordens, idéias...), diversos em volume, intensidade, ritmo, duração e sentido. [...], as cidades distinguem umas das outras por esses fixos e fluxos. [...] os fixos são econômicos, sociais, culturais, religiosos etc. Eles são, entre outros, casas de negócio, pontos de serviço,

hospitais, centros de saúde, escolas, lugares de lazer. (op. cit. p. 129).

Ainda segundo Santos (2002) “se queremos entender a cidade não apenas como um grande objeto, mas como um modo de vida, há que distinguir entre os fixos públicos e os privados” (op. cit. p. 129). Os primeiros são instalados segundo princípios sociais, e funcionam independentemente das exigências de lucro, já os fixos privados têm sua localização orientada segundo a lei da oferta e da procura que também regula os preços praticados (SANTOS, 2002).

Dessa maneira acreditamos que ao estudar a cidade podemos garantir uma ideia de totalidade e a compreensão do mundo, pois, como afirma Santos (2008a, p. 165) através de abordagens sobre a região e o lugar “definem-se como funcionalização do mundo e é por eles que o mundo é percebido empiricamente” e continua afirmando que “a região pode ser considerada como um lugar, desde que a regra da unidade, e da continuidade do acontecer histórico se verifique. E os lugares – veja-se o exemplo das cidades grandes – também podem ser regiões.” (op. cit. p. 166). E para a compreensão desta análise é fundamental considerar o que Milton Santos (2008a) chamou de acontecer solidário.

4.4 O ALUNO E A APROPRIAÇÃO DA CIDADANIA: CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Conforme relatado anteriormente nesta dissertação, foram feitas 40 entrevistas com alunos selecionados e pertencentes ao último ano do ensino fundamental. Apresentados no quadro abaixo:

Escola	Número de Alunos
Escola Básica Acácio Garibaldi São Thiago	08
Escola Básica Almirante Carvalhal	06
Escola Básica Osmar Cunha	13
Escola Básica Dilma Lúcia dos Santos	08
Escola Básica Beatriz de Souza Brito	05
Total de alunos	40

Quadro 7 – Número de alunos entrevistados por escola.

Fonte: o autor.

Utilizamos gráficos para a escolha da apresentação da primeira parte das entrevistas como recurso oportunizando assim uma melhor visualização dos dados coletados. Os gráficos que se seguem não tem a intenção de apenas quantificar o que conseguimos qualificar através das entrevistas feitas.

Assim, nesta primeira parte da entrevista com os alunos buscamos informações que identificasse o aluno quanto à origem, gênero, idade e local de moradia em Florianópolis. Esses dados foram importantes nas análises que se sucederam com a segunda parte da entrevista composta por um roteiro de sete perguntas (Veja Anexo).

Segundo os dados da entrevista os alunos estão assim estruturados:

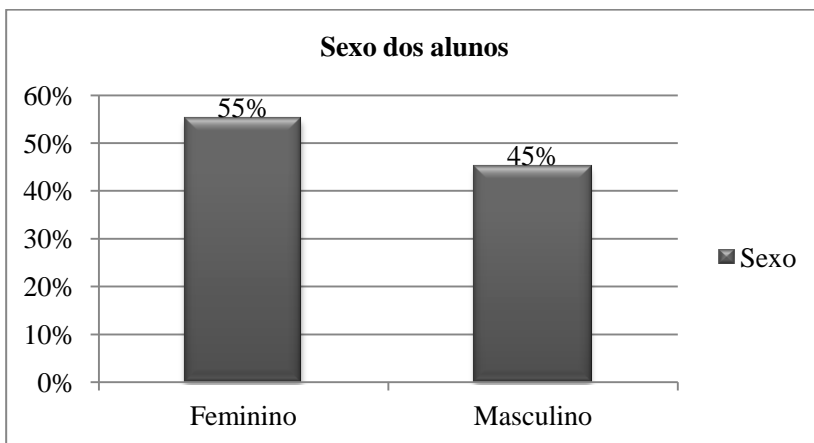


Figura 1 – Alunos: classificação por sexo.

Fonte: Entrevista com alunos selecionados.

Em termos absolutos foram entrevistados 22 meninas e 18 meninos. Destes cinco alunos (12,5%) declararam ter 13 anos; vinte e um alunos (52,5%) disseram ter 14 anos; dez (25%) declararam ter 15 anos; três (7,5%) afirmaram ter 16 anos e um dos entrevistados (2,5%) disse ter 17 anos. Afigura abaixo melhor ilustra essa informação:

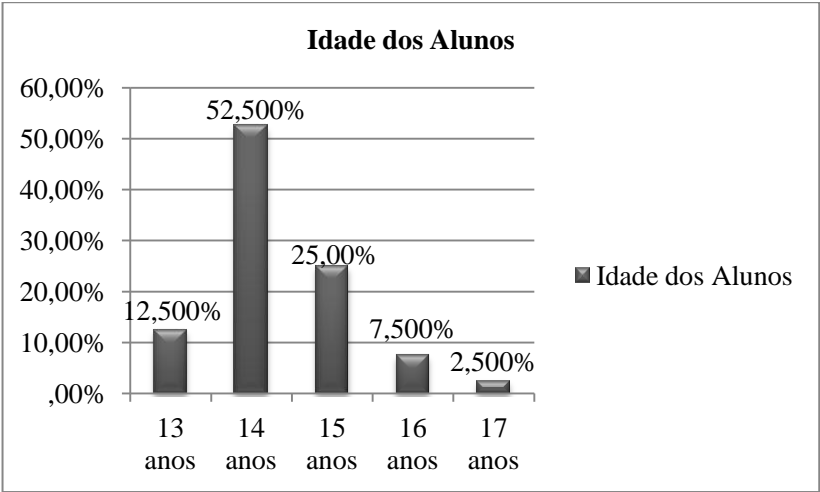


Figura 2 – Idade dos alunos.
Fonte: Entrevista com alunos selecionados.

Tabela 3 - Cidade de origem dos alunos pesquisados

Cidade	Nº Alunos	Porcentagem da amostra
Florianópolis - SC	21	52,5%
São José - SC	3	7,5%
Foz do Iguaçu - PR	2	5,0%
Biguaçu - SC	1	2,5%
Lages - SC	1	2,5%
Laguna - SC	1	2,5%
Joaçaba - SC	1	2,5%
Porto União - SC	1	2,5%
Osório - RS	1	2,5%
Carazinho - RS	1	2,5%
Três Passos - RS	1	2,5%
Passo Fundo - RS	1	2,5%
Carlos Barbosa - RS	1	2,5%
Salto do Lontra - PR	1	2,5%
Guarujá - SP	1	2,5%
Goiânia - GO	1	2,5%
Recife - PE	1	2,5%
Totais	40	100%

Fonte: entrevista com alunos selecionados. Organizado pelo autor.

Para uma melhor visualização, segue a figura abaixo:

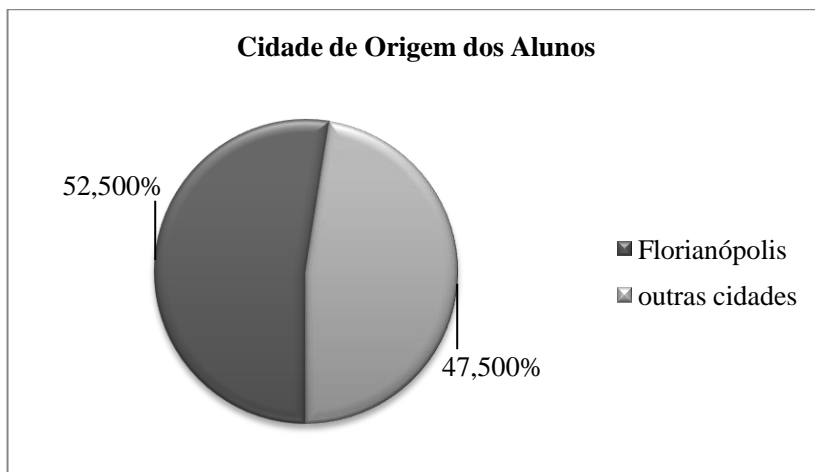


Figura 3 – Cidade de origem dos alunos.

Fonte: Entrevista com alunos selecionados.

Sabe-se que Florianópolis é uma das capitais que mais cresce entre as capitais brasileiras. Florianópolis cresceu mais que o conjunto dos demais municípios do estado segundo dados do IBGE (2010)⁴⁰. Parte desse crescimento se dá devido à migração para essa cidade. Sendo assim, questionamos os alunos em função de sua cidade de origem e os dados coletados revelaram que 47,5% dos alunos entrevistados não nasceram em Florianópolis, mas tem essa cidade como referência.

Esse dado vai se mostrar muito importante quando da análise da questão de número 1, sobre que lembranças eles tem quando se fala em cidade? Nesta questão aspectos emotivos ligados à família, amigos, e outras lembranças afetivas da cidade são mais fortes naqueles que não são naturais de Florianópolis.

⁴⁰ Site do IBGE. Endereço:

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1866&id_pagina=1>. Acesso em 25/11/2011.

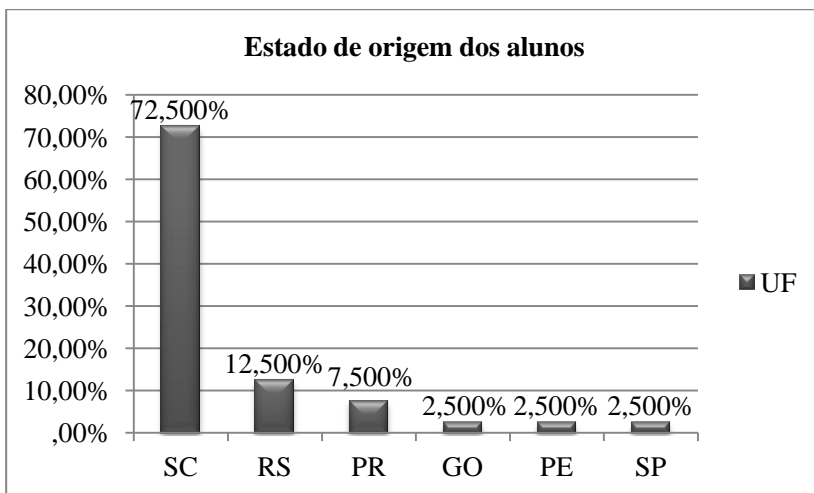


Figura 4 – Estado de origem dos alunos.
 Fonte: Entrevista com alunos selecionados.

A figura 4, que retrata os estados de origem dos alunos entrevistados demonstra em termos relativos que Florianópolis é uma cidade com forte poder de atração populacional, são alunos não só das cidades do próprio estado de Santa Catarina como de outros estados brasileiros. A experiência na docência permite afirmar que essa informação se torna ainda mais rica quando o professor de Geografia, em sala de aula, sugere, com esses dados em mãos, uma discussão sobre os motivos dessas migrações, as implicações do aumento populacional nos centros urbanos, quais as impressões de quem “vem de fora” sobre a cidade e seus habitantes entre muitas outras possibilidades de análises que procuraremos retomar a discussão no capítulo 4 desta dissertação.

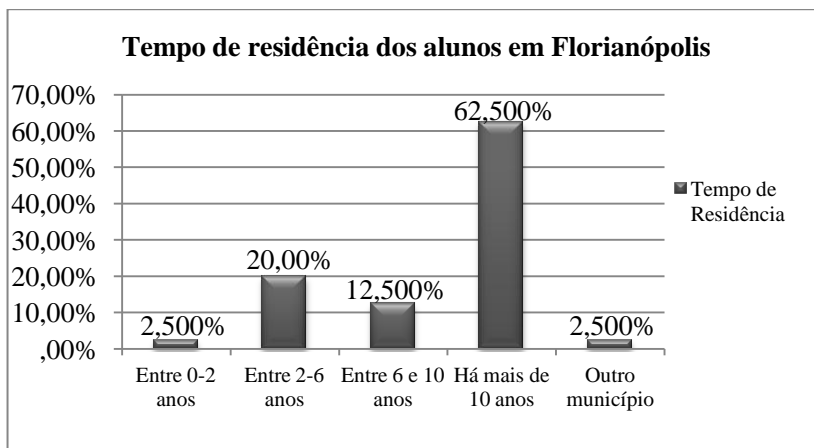


Figura 5 – Tempo de residência dos alunos em Florianópolis.

Fonte: Entrevista com alunos selecionados.

O tempo de residência em Florianópolis pode ser observado na figura 5. O que nos chama a atenção nestes dados é o fato de que um dos entrevistados (2,5% do total) reside em outro município, no caso Biguaçu município da Grande Florianópolis. Novamente temos em sala de aula, com base em relatos dos próprios alunos, elementos para iniciar um diálogo sobre a cidade com foco em sua organização em rede, hierarquia entre cidades, conceito de região metropolitana, conurbação entre outros. Ao ser indagado sobre o motivo de morar em um município e estudar em outro o aluno responde que a qualidade do ensino justificou sua escolha.

Contudo, apesar da justificativa feita, estar relacionada à qualidade da escola, o aluno pode ter outros motivos para ter feito esta escolha, pois, na entrevista disse que além da escola ser boa, o fato de sair de uma cidade para estudar em outra havia como pano de fundo também, “alguns probleminhas”.

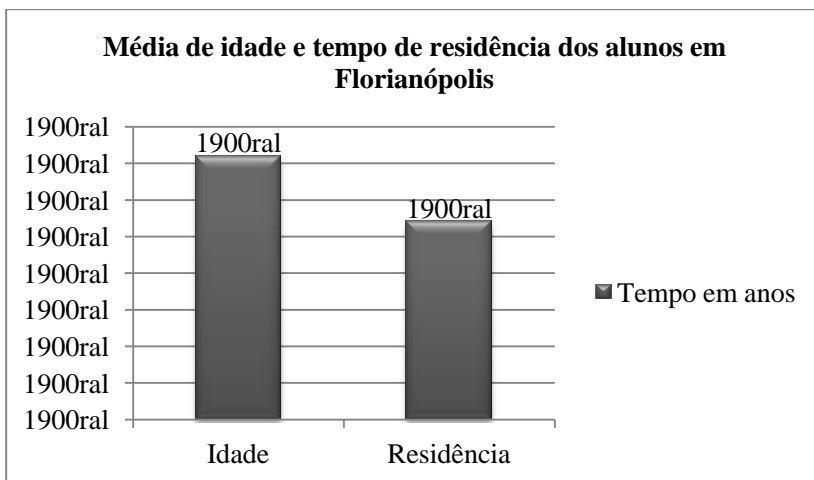


Figura 6 – Média de idade e tempo de residência dos alunos em Florianópolis.
Fonte: Entrevista com alunos selecionados.

Reforçando a constatação de que há moradores que não nasceram em Florianópolis, a figura 6 aponta para a diferenciação entre a média de idade desses alunos e o tempo de residência em Florianópolis.

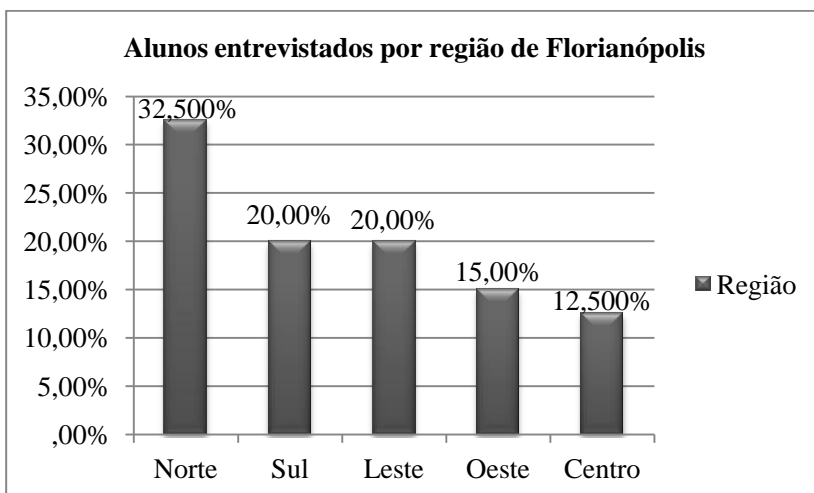


Figura 7 – Alunos entrevistados por região de Florianópolis.
Fonte: Entrevista com alunos selecionados.

Dos 40 alunos entrevistados a maioria (32,5%) localiza-se no Norte da Ilha de Santa Catarina onde está situada a escola básica municipal Osmar Cunha que é a maior escola da RMEF. Nas regiões Sul e Leste da Ilha (EBM Dilma Lúcia dos Santos e EBM Acácio Garibaldi São Thiago respectivamente) foram entrevistados 40% dos alunos sendo 20% em cada escola. A parte continental do município de Florianópolis conta apenas com uma escola municipal a EBM Almirante Carvalhal que fica no bairro Coqueiros. Nesta unidade escolar foram realizadas 15% das entrevistas. A RMEF não possui escola básica na área central da cidade, o que nos direcionou para a EBM Beatriz de Souza Brito no bairro Pantanal aproximadamente 5 quilômetros do bairro centro. Nesta unidade educativa foram feitas 12,5% das entrevistas.

Foram entrevistados 10% do número total de alunos do último ano do Ensino Fundamental de cada unidade escolar pesquisada, o que pode ser melhor visualizado no quadro abaixo:

ESCOLA	ENTREVISTAS
Escola Básica Acácio Garibaldi São Thiago	Nº alunos: 78 Nº entrevistas: 8 de 40 Percentual de entrevistas: 20%
Escola Básica Almirante Carvalhal	Nº alunos: 56 Nº entrevistas: 6 de 40 Percentual de entrevistas: 15%
Escola Básica Osmar Cunha	Nº alunos: 125 Nº entrevistas: 13 de 40 Percentual de entrevistas: 32,5%
Escola Básica Dilma Lúcia dos Santos	Nº alunos: 76 Nº entrevistas: 8 de 40 Percentual de entrevistas: 20%
Escola Básica Beatriz de Souza Brito	Nº alunos: 46 Nº entrevistas: 5 de 40 Percentual de entrevistas: 12,5%

Quadro 8 – Números de alunos entrevistados por unidade escolar.

Fonte: Número de alunos – Secretaria das respectivas escolas. Organizado pelo autor.

Dada apresentação inicial, dessa dimensão do público investigado, partimos para as reflexões oriundas das entrevistas. Este foi um dos momentos mais interessantes da pesquisa. O diálogo com o aluno trouxe tantas informações, tanto novo saber e novas possibilidades

de conhecimento que foi imprescindível ter a clareza dos objetivos para não se perder no avolumado conteúdo apresentado.

Tendo claros os objetivos da pesquisa nosso roteiro de entrevista com os alunos foi proposto com a finalidade de coletar informações que pudessem nos auxiliar na abstração e compreensão desse processo de aprendizagem.

Foram elaboradas, como anteriormente relatado, sete perguntas que fazem parte do roteiro de entrevista (veja anexo). Como em qualquer entrevista outras perguntas surgiram em consequência de respostas dadas. Nossa preocupação era fazer com que o aluno se sentisse à vontade para responder às questões feitas. Estas serviram como roteiro para que o entrevistador não perdesse o foco da entrevista. Assim, o momento da entrevista, com os alunos, assemelhou-se a um colóquio, o que deu significativos ganhos à qualidade das informações coletadas.

Todos os alunos foram esclarecidos dos objetivos da pesquisa e do fato de estarem participando de forma voluntária. Foram orientados que seus nomes seriam guardados em sigilo o que ao nosso entendimento contribuiu para que houvesse maior espontaneidade nas respostas.

Contudo para possíveis análises e influências das respostas de acordo com a localização geográfica da escola identificamos os grupos de alunos conforme o quadro abaixo:

Alunos	Escola	Zona
A1 a A8	EBM Acácio Garibaldi São Thiago	Leste
A9 a A14	EBM Almirante Carvalhal	Oeste
A15 a A27	EBM Osmar Cunha	Norte
A28 a A35	EBM Dilma Lúcia dos Santos	Sul
A36 a A40	EBM Beatriz de Souza Brito	Central

Quadro 9 – Identificação do grupo de alunos pesquisados por escolas.

Fonte: o autor.

Como professor compreendo que não existe educação sem propósito restando, no entanto, a definição do propósito da educação ponto norteador do trabalho do professor. Assim como não há neutralidade na educação é também “um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é torná-la como uma forma de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades”. (FREIRE, 1996, p. 99) essa alusão ao

educador Paulo Freire justifica-se pela compreensão que comungamos de que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (op. cit. p. 98).

Na esteira do que nos orienta Freire (1996) justificamos nossa intencionalidade, na condução dos trabalhos com os alunos, orientada pela ética.

Enfim, o roteiro para entrevista, foi a ferramenta utilizada com o objetivo de inquirir sobre os seguintes pontos:

1. Como os alunos veem a cidade?
2. A cidade que eles veem é a cidade que eles usam?
3. A Geografia contribui para que o aluno tenha uma melhor compreensão da cidade, espaço banal?
4. Considerando a inserção do aluno na cidade ele se reconhece ou pode ser reconhecido como cidadão?

Como se percebe, existem muitas perguntas e sua compreensão, entendemos, viriam da proposta dialógica que estabelecemos com os entrevistados. Foi na perspectiva freiriana que propusemos esse diálogo compreendido como o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1980, p. 93), ou no caso professor-aluno.

No primeiro questionamento, onde se pretendia saber que lembranças o aluno tinha ao pensar em cidade, nossa pergunta não estava vinculada à cidade de Florianópolis, mas grande parte do que se argumentou como lembrança estava associada às relações cotidianas estabelecidas entre o aluno entrevistado e sua cidade. Foi nesta perspectiva que a violência, poluição e problemas na mobilidade urbana apareceram. Nossa expectativa era que problemas urbanos fossem a tônica das falas, contudo não isso não se confirmou. Conforme Carlos (2007) a cidade aparece aos nossos olhos em seu plano imediato, daquilo que é perceptível, concreto. É raro, segundo a autora, “emergirem associações vinculadas a sentimentos e emoções que permeiam as relações humanas” (CARLOS, 2007, p. 12). Nossa pesquisa confirma tal afirmação, contudo as associações com lembranças, emoções e relações do cotidiano humano também apareceram, sobretudo naqueles alunos oriundos de outras cidades. Os relatos abaixo explicitam as lembranças afetivas vinculadas à cidade:

(29) *Porto União inteira, a cidade, o batalhão [do exército], a escola onde eu estudava [...], meus amigos, lembro do lugar onde minha mãe trabalhava, lembro onde meu tio morava.* (A7 – oriundo de Porto União - SC).

(30) *Lembrança da minha família, dos meus amigos da minha ex-escola, isso.* (A17 – oriundo de Três Passos – RS).

(31) *Minha família, minha vida que hoje eu passei muitas coisas boas.* (A18 – oriundo de Recife - PE).

Outro aspecto importante a ser considerado nesta análise introdutória, que merece atenção em possíveis estudos futuros é o fato de que sendo Florianópolis uma cidade considerada turística, com um perfil quase específico de lugar que recebe visitantes, houve uma valorização considerável dos aspectos turísticos da cidade, em especial as praias e a ponte (Hercílio Luz) que foram repetidamente lembrados.

Ao serem interpelados com a pergunta: Quando falamos em cidade que lembranças vêm à sua mente? As respostas oferecidas sugerem que os alunos estão relacionadas às questões demográficas (*Pessoas, Convivência, Cultura*); econômicas (*Metrópole, Consumo, Comércio, Industrialização, Trabalho*) e de infraestrutura (*Urbanização, Organização, Trânsito, Avenidas*) que em última análise são indissociáveis e que, faz parte do seu cotidiano.

Quando se trata de saber quais lugares da cidade o aluno efetivamente utiliza e quais ele não utiliza e por quais motivos, os destinados ao consumo tem uma forte presença entre os alunos em especial os shoppings. Sendo que os lugares não ligados ao consumo utilizados pelos alunos são raros resumindo basicamente à escola e praia.

Outro aspecto revelado na pesquisa foi a relação que alguns alunos estabelecem com o centro da cidade. Apesar da existência de uso voltado ao passeio, lazer e à frequência em cursos complementares à escola, alguns dos alunos utilizam o centro para fazer compras ou pagar contas estabelecendo com o centro da cidade uma relação de consumo. A ação de consumir e passear estão imbricados na concepção do aluno tornando-se quase que sinônimo. O consumo se torna, assim, um ato de lazer onde o passeio ao centro da cidade, resume-se em visitas às vitrines e ao prazer das compras.

Dos quarenta alunos entrevistados, 55% afirmaram que frequentam o centro da cidade e destes 43% relataram que vão ao centro com o intuito de pagar contas ou realizar novas compras. A escassez de serviços no interior da ilha e a concentração comercial no distrito sede em especial no bairro centro ajuda-nos a entender esse uso dado a área central da cidade. A busca por cursos complementares ao ensino regular,

no centro da cidade, feita por alguns alunos entrevistados, reforça a característica de concentração-escassez na relação centro-periferia.

A escola é outro lugar que ganha importância no cotidiano dos alunos não só pelo fato de ser o recinto da educação formal, mas, sobretudo, por ser muitas vezes o único ambiente de lazer e socialização próximo aos alunos.

É possível observar dois grupos bem definidos de alunos que acaba por refletir no uso que se faz da escola. Temos os alunos das escolas do Oeste, Norte e região Central onde a urbanização é mais presente e os equipamentos urbanos públicos de lazer como praças, parques, quadras de esportes, entre outros estão disponíveis (contudo longe do que se imagina ser o ideal); e o segundo grupo de alunos do Sul e Leste do município de Florianópolis, onde a escassez de tais equipamentos é mais visível. De maneira geral essa escassez, ajuda a entender, por exemplo, a forte presença da “cultura do shopping” entre os alunos entrevistados.

A escola foi lembrada como lugar frequentado na cidade por 50% dos alunos do primeiro grupo sendo que muitos a tinham como referência apenas para o estudo havendo outros lugares para o lazer como no relato abaixo:

(32) *A escola né, evidentemente é o lugar onde estudo, mas também tenho meus amigos aqui, socializo também. Tem praças aqui em Canasvieiras onde saio com amigos e Jurerê também que outro lugar que vou com meus amigos para lá na praia. Tem o centro também, o centro é mais um ponto de encontro com amigos que fica na praça XV, a gente conversa, socializa é isso que a gente faz.* (A26).

Contudo, os alunos do segundo grupo têm na escola uma referência de lazer e convivência social que ultrapassa os momentos do ensino regular. Desse grupo 81,3% citaram a escola como lugar efetivamente utilizado. A escola segundo os alunos desse grupo é o ambiente onde eles podem (33) “fazer projetos” (A3); e usar como (34) “áreas de lazer” (A4).

Mas porque saber dos alunos os lugares da cidade que eles não utilizam? Nossa suposição inicial era a de que o aluno iria apontar a falta de equipamentos urbanos de lazer, entretanto os relatos revelaram outras características do não uso de espaços da cidade entre elas estão a precariedade do transporte público o que dificulta o deslocamento; a falta de manutenção de alguns espaços públicos de lazer já existentes

como a praça e praias; a violência foi outro ponto que apareceu nos relatos limitando, assim, o uso de alguns lugares. Outro fator limitador relacionava-se à idade dos alunos, pois alguns gostariam de frequentar locais impróprios para sua faixa etária, como por exemplo, shows musicais e danceterias.

Para alguns alunos entrevistados a cidade limita-se a espaços menores o espaço do cotidiano imediato e neste sentido quando questionados sobre o uso de locais da cidade eles argumentam que não há locais que eles não conseguem fazer uso como na fala do aluno que diz: (35) “*Não, aqui no sul [Sul da ilha de Santa Catarina] mesmo eu conheço tudo*” (A31).

Os relatos abaixo são uma amostra das expressões e impressões que os alunos entrevistados têm de sua cidade, a partir das áreas da cidade que eles não conhecem:

(36) *Assim tem onde é o Senac, ali sempre quis fazer curso mas está perigoso andar sozinha, mais pela violência e não de custo. [você acha que a violência dificulta o uso de espaços da cidade?] Sim. [você percebe a cidade como violenta?] percebo.* (A1).

(37) *Os teatros, os teatros porque eu moro muito longe então muitas vezes não tenho a oportunidade de ir.* (A2).

(38) *Não dá pra mim ir porque eu gostaria de jogar handebol no Catarinense [colégio] só que não posso ir porque não tenho condição de pagar. Lá já é pago.* (A5).

(39) *Acho que eu queria ir mais pra ilha assim no sul, acho que eu nunca fui, falta tempo e é meio longe daqui [Coqueiros] [...], porque minha família não tem carro aí pra pegar ônibus nesse trânsito se for final de semana é mais complicando ainda [...] perder tempo, demora, aí perde a tarde.* (A11).

(40) *Que eu não consigo utilizar?...Pela distância? por exemplo o Ribeirão da ilha, esses locais assim [...] nunca tenho tempo, tem muita fila, essas coisas assim, o trânsito é horrível né? É.... o teatro também não, eu encontro dificuldade em ir ao teatro.* (A12).

- (41)*Tem algumas praias que são longe demais, ai não dá tempo. Tem que ir de ônibus ai não dá. [...] é, por causa do ônibus, pegar ônibus é um sofrimento, transporte aqui é ruim. (A13).*
- (42)*Algumas praias por causa da poluição, esgotos essas coisas. Tem algumas praças por causa dos mendigos e de pessoas drogadas que aqui em Canasvieiras tem bastante, tem uma praça ali perto da praia que está tudo quebrado também. (A15).*
- (43)*Não posso, por exemplo, sair em alguns lugares porque é muito perigoso por causa da segurança. Por exemplo, eu não posso a partir de um certo horário ir no mercado sozinho porque é perigoso. [a própria rua se torna perigosa?] É. (A16).*
- (44)*Porque são longe, a Beira Mar Norte as praias mais longe a praia Brava a Laguna, Lagoa da Conceição, isso. (A17).*
- (45)*Não consigo utilizar tipo o Sul da Ilha, porque não tenho familiares não tenho nenhum contato com ninguém lá, meu pai nunca vai não gosta, ele prefere o norte, parte norte ele é do ramo imobiliário aqui em Canas [Canasvieiras] ai então ele prefere o norte que é mais valorizado que o sul. (A19).*
- (46)*O centro tem lugares que não dá pra ir porque eu sou muito nova tem que ter alguém para ir junto. Porque é perigoso. Assaltantes, essas coisas assim. (A22).*
- (47)*Sim, porque é muita violência né, eu não gosto deste tipo de comunidade assim. (A32).*
- (48)*Acho que não tem nenhum não. O lugar que não dá pra usar muito que a gente também treina é o Parque da Luz, que não tem luz, é uma ironia. Ai fica de noite e lá é meio perigoso porque... ficar andando sozinho lá..., se bem que a gente está sempre em seis sete ai não tem perigo mas em uma dessas. A gente só vai à tarde ai quando está escurecendo mais não dá pra ver muita coisa lá ai a gente*

sai de lá, volta para a Praça das Americanas que já tem luz um pouco e ai fica assim. (A36).

(49) *Bom eu não poderia ir na Serrinha, no morro do Horácio. Não sei, eu nunca cheguei a perguntar para o meu pai, mas, eu acho que ele não deixaria por que é perigoso, [...] é que um dia um amigo da gente morreu então a gente... ele (pai) acha meio perigoso. [Algum outro espaço que você não consegue utilizar?] Canasvieiras, no Pedro Ivo, o teatro. Não sei por que minhas amigas não gostam muito então meu pai também não vai e eu não gosto de ir sozinha. (A37).*

(50) *Sim, tem o Ribeirão da Ilha que eu não vou muito, tem... sei lá, lá no Norte da Ilha, tem umas praias que eu não vou também. Não dá, tipo é muito longe, para ir de ônibus demora muito. Eu queria ir visitar lá [Ribeirão da Ilha], eu fui lá acho que só uma vez lá na minha vida inteira. Minha mãe não deixa por causa, tipo, de acordo com a segurança sabe, ela tem medo que aconteça alguma coisa. Também não tem ninguém para ir junto. [Você acha que lá é violento?] Não, eu não acho mas a minha mãe... sabe como sã as mães né? (A39).*

(51) *Por causa da violência (não usa o Pantanal). Um lugar que eu queria ir era Jurerê brincar passear com meus amigos, mas é ruim porque gasta muito dinheiro. [Você conhece Jurerê?] Já. [gostaria e voltar?] Sim mas é ruim porque é muito dinheiro né, 10 reais não é todo mundo que consegue pagar ida e volta. (A40).*

Grosso modo, o que se pode perceber entre os alunos entrevistados é que existe uma pré-disposição em conhecer melhor a cidade, faltando, no entanto, as condições, principalmente relacionadas à mobilidade, para isso. Essa dificuldade na mobilidade urbana, relatada pelos alunos, é uma das formas de negar espaços de cidadania ao cidadão.

Não houve durante as entrevistas, por parte dos alunos, a observação da carência de certos equipamentos urbanos e de locais públicos de lazer como praças, parques, espaços destinados a apresentações teatrais, cursos, prática de esportes entre outros. Conforme já dito, esses equipamentos, longe do ideal, se fazem

presentes em algumas regiões da cidade e são praticamente ausentes em outras, mesmo assim, os alunos não perceberam isso como uma forma de negação da cidadania.

A concepção de cidadão por parte dos alunos também foi preocupação desta pesquisa. Mas considerando que a cidade e o urbano pudessem contribuir para a formação cidadã, qual seria, na visão dos alunos, a contribuição dada pela disciplina Geografia? Para não direcionar as respostas para esta disciplina, fizemos a abordagem de forma indireta, procurando não influenciar os alunos.

Neste sentido, questionamos aos alunos quais disciplinas (ou áreas do conhecimento) eles percebem que trabalham relações entre cidade e urbano? O intuito desse questionamento era procurar entender a proximidade da disciplina escolar Geografia com o tema cidade e urbano no Ensino Fundamental a partir da concepção do aluno do último ano deste nível de ensino. Partimos do pressuposto de que a Geografia seria a matéria escolar que primeiro seria lembrada e de forma hegemônica estaria sendo lembrada por todos os alunos. Contudo, este foi o momento em que a pesquisa surpreende o pesquisador, e nestes momentos, nosso aprendizado se torna especialmente prazeroso pelo fato da descoberta, o que nos direciona para novas reflexões e novas posturas.

A figura 8, abaixo, retrata as disciplinas que foram lembradas pelos alunos:

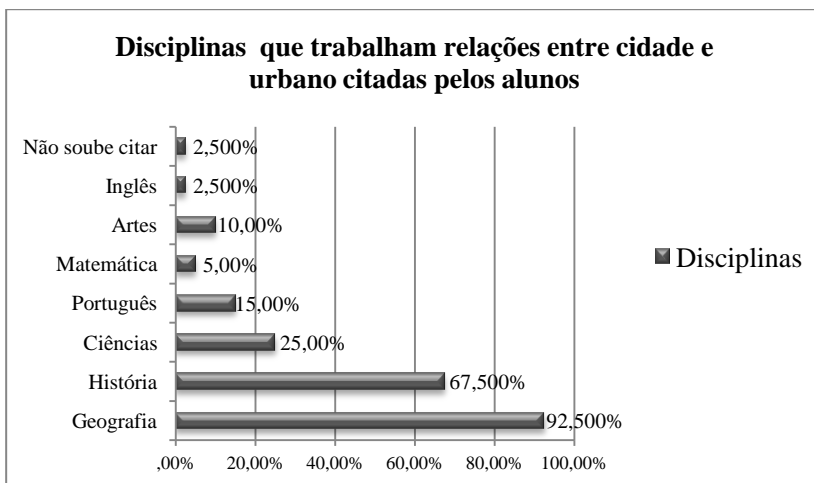


Figura 8 – Disciplinas que trabalham relações entre cidade e urbano citadas pelos alunos.

Fonte: Entrevista com alunos selecionados.

Podemos observar que das oito disciplinas do Ensino Fundamental⁴¹ sete foram citadas. Destas, Geografia e História aparecem em destaque entre os alunos com 92,5% e 67,5% de menções respectivamente. Em terceiro lugar aparece a disciplina Ciências citada por 25% dos alunos entrevistados. Apenas um aluno não soube responder a pergunta e a única disciplina não lembrada na ocasião da entrevista foi Educação Física.

Estas informações são oportunas para falarmos sobre abordagens interdisciplinares quando discutimos a cidade em sala de aula. A importância da abordagem interdisciplinar não é um tema novo, Pinheiro (2006); Fazenda (2007); Santos (2008c) e Pontuschka et al (2009) nos ajudam a pensar ações que viabilizem essa prática. Cabe, ainda, a lembrança de Manoel Bomfim, que em seu livro Lições de pedagogia de 1926 já apontava para a necessidade de uma Geografia que se aproximasse das demais ciências. Segundo Oliva (2010), Bomfim

considera essencial que o professor alie a Geografia à História e que, nas explicações geográficas, busque o auxílio da Astronomia, da

⁴¹ Na PMF as disciplinas dos anos finais do Ensino fundamental são Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes (música, plásticas ou cênicas), Língua Estrangeira (inglês ou espanhol) e Educação Física.

meteorologia, da Mecânica, da História Natural, da Física e da Química. Isto tornará a Geografia “a mais educativa de todas as disciplinas do programa – porque dá ensejo para combinar todos esses conhecimentos”. (Olivia, 2010, p. 139).

A interdisciplinaridade cujo princípio “é geral a todas as ciências” (SANTOS, 2008c, p. 131) deve ser vista como caráter metodológico. Pinheiro (2006), ao discutir as contribuições da geografia para a abordagem interdisciplinar no ensino médio, apresenta algumas definições sobre interdisciplinaridade demonstrando o não consenso sobre o tema. Fazenda (2007) alerta que a “interdisciplinaridade do ensino exige revisão da proposta de educação em suas origens, do contrário ela se tornará alienada, prestando-se a objetivos ideológicos de manipulação da educação” (FAZENDA, 2007, p. 37) e nessa perspectiva recorreremos à Pontuschka et al (2009) que afirma:

Pensar e agir interdisciplinarmente não é fácil, pois passar de um trabalho individual e solitário, no interior de uma disciplina escolar, para um trabalho coletivo faz emergirem as diferenças e as contradições do espaço social que é a escola. O pensar interdisciplinar vai à busca da totalidade [...]. (Pontuschka et al, 2009, p. 149).

Como proposta metodológica para o trabalho interdisciplinar na escola aquela autora propõe o “estudo do meio”. Metodologia de ensino interdisciplinar que possibilita que aluno e professor se embrenhem num processo de pesquisa (Pontuschka et al, 2009) para a autora esse “processo de descoberta diante de um meio qualquer, seja urbano, seja rural, pode aguçar a reflexão do aluno para produzir conhecimentos que não estão nos livros didáticos” (op. cit. p. 173).

Nossa referência à interdisciplinaridade e, sobretudo ao estudo do meio, como metodologia interdisciplinar, surge da percepção de que os alunos não percebem a cidade e o urbano apenas pelo viés geográfico. Suas respostas apontam para possibilidades múltiplas de compreensão da cidade a partir das especificidades de várias áreas do conhecimento, conforme exemplo a seguir:

(52) *Geografia, Português, um pouco de Ciências, Matemática e História cada matéria do seu jeito, matemática trabalha com os números que contém a cidade, a História trabalha*

com a história das cidades, Português com o que está escrito nas cidades com as propagandas que a gente está estudando agora, essas coisas. (A2).

A falta de clareza em como cada área de conhecimento contribui na compreensão de um determinado objeto como no caso do aluno que diz (53) *“História... como me ajuda a entender? Sei pouco história.”* (A22). É também visível na fala do professor que em sua organização pedagógica não privilegia o planejamento em conjunto com outras áreas. Contudo, se faz necessário que esta compreensão esteja clara na percepção dos professores em suas articulações pedagógicas, para que a ação do trabalho interdisciplinar não se faça apenas como um ajuntamento de disciplinas e sim como um processo coerente e criativo voltado à visão de totalidade.

Com o destaque dado à disciplina Geográfica no que se refere à contribuição desta para a compreensão do aluno sobre a cidade e o urbano, 32,5% dos entrevistados não souberam responder a exemplo do aluno A5 que disse *“Agora você me pegou. Agora nem sei falar. Não sei te dizer, tá ligado?”* é evidente que a falta de clareza na pergunta não está descartada. É isso que sugere a resposta da (A37) que disse (54) *“Eu não entendi. Bom, é... será que tem como a gente pular essa?”*

A falta de clareza em explicar como as aulas de Geografia contribuem para o entendimento sobre a cidade e o urbano, apesar de presente em quase 1/3 dos entrevistados encontra na maioria dos alunos argumentos interessantes sobre essa contribuição, que sabemos existir.

(55)*Ah! Ele passa um texto, passa pergunta pra gente responder sobre a cidade. Ele fala um pouco também tem vezes que ele conta histórias da vida dele assim, o que ele já viu. Às vezes o pessoal da sala comenta ah! Hoje eu fui não sei onde vi não sei o que. Hoje aconteceu não sei o que não sei onde. Fala... o pessoal também comenta sabe, quando é na aula dele, o pessoal conversa assim, sempre tem um assunto sobre a cidade na sala, sempre tem. (A38).*

A abertura dada pelo professor, através do diálogo em sala de aula se apresenta como importante instrumento para o aprendizado do aluno. Em uma escola democrática, cidadã, essa é uma postura necessária para o aprendizado não somente sobre a cidade e o urbano, mas para um ensino voltado a abrir caminhos, através das experiências

vividas, para uma formação cidadã. Afinal, ensinar exige disponibilidade para o diálogo (FREIRE, 1996).

Outro ponto de vista de alguns alunos sugere que o professor faça aproximações entre conteúdos e necessidades dos estudantes. Esta aproximação torna o aprendizado mais significativo, contribuindo para sua compreensão. O relato abaixo tipifica essa possibilidade:

(56) Ela (a Geografia) me ajuda bastante a diferenciar, porque antes na 5ª ou 6ª série eu confundia bairro com cidade. Pra mim o Pantanal era uma cidade e eu vi que ao decorrer do tempo na 7ª e 8ª série que o Pantanal não é uma cidade é um bairro de tanto eu insistir em falar que era uma cidade, eu falava em casa daí meus pais falaram então pergunte ao professor de Geografia e nisso eu perguntei daí ele falou. [seus pais achavam que era uma cidade?] Não, não meus pais sempre souberam, eu é que era teimoso mesmo nisso aí e ficava discutindo com eles. (A40).

Conforme já abordado anteriormente, o termo bairro é, equivocadamente, empregado para áreas do município que se tratam de distritos, ou seja, uma área que pertence ao município mas que não necessariamente é um bairro.

Enfim, considerando os apontamentos feitos pelos alunos entrevistados, podemos considerar que a ensino de Geografia nas escolas pesquisadas abordam a cidade e o urbano sobre quatro grandes eixos que são:

1. **Localização** – limitado à localização de cidades, ruas, bairros em mapas.
2. **Crescimento-Desenvolvimento** – atividades relacionadas às origens das cidades, tipos de cidades, hierarquia urbana, industrialização.
3. **Problemas urbanos** – violência, crescimento populacional.
4. **População e Cultura** – Aspectos históricos-culturais das cidades brasileiras.

Como podemos observar, através dos planos de ensino dos professores pesquisados, a cidade já é tema-conteúdo presente no ensino de geografia. Contudo, dentro de uma perspectiva para formação cidadã, consideramos as abordagens descritas pelos alunos ainda insuficientes para o êxito pretendido. À Geografia Escolar cabe mais. Em busca de

uma educação libertadora, voltada à formação cidadã é importante considerar que:

A prática da cidadania inclui a competência para fazer a leitura da cidade. Ser cidadão é exercer o direito de morar, de produzir e de circular na cidade; é exercer o direito a criar seu direito à cidade, é cumprir o dever de garantir o direito coletivo à cidade. A idéia de cidadania ativa está ligada ao pensamento crítico sobre os tipos de direitos mais convencionais, ao pensamento que busca a incorporação de direitos ligados mais a grupos humanos que a indivíduos. (CAVALCANTI, 2008, p. 74-75).

Na esteira do que diz Cavalcanti percebemos que a contribuição do ensino de geografia nas escolas pesquisadas ainda se encontra longe de um ideal, em especial na consideração de como o aluno do Ensino Fundamental se reconhece enquanto cidadão e qual o seu preparo para o exercício da cidadania, inclusive no que toca o direito a ter direitos.

A construção que se evidencia, a partir das referências dadas pelos alunos, é de que permanece a falta de clareza entre consumidor e cidadão, que em realidade não se trata de sinônimo como alertou Santos (2007). Ora, é evidente que não cabe, exclusivamente, ao jovem de 14 anos de idade a responsabilidade individual de luta pelos direitos enquanto cidadãos, que os são. É certo também que essa luta é mais coletiva que individual. Todavia a própria concepção de cidadania não está clara, entre os alunos entrevistados, apesar de quando questionados se eles se sentem cidadãos a maioria responde que sim como pode ser visto no quadro de resposta abaixo:

Você se sente um cidadão?	
Sim	85%
Mais ou menos	7,5%
Não sabem ou Não responderam	7,5%

Quadro 10 – Questionamentos aos alunos entrevistados se eles se sentem cidadãos.

Fonte: entrevista com alunos da RMEF. Organizado pelo autor.

Chama atenção neste conjunto de informações o fato de que a concepção de cidadão que o aluno defende é a da pessoa que se doa em

ações que beneficiam a “comunidade na qual está inserida”. Uma visão muito próxima da ideia difundida pela mídia televisiva (mas não exclusivamente por ela) de que doações (de sangue, brinquedo, tempo, dinheiro, entre outros), trabalhos voluntários e atitudes dessa natureza seriam ações de cidadania. Pode-se dizer que temos em tal noção uma meia verdade, pois a cidadania não se limita (como quer a grande mídia) a ações desse gênero e o mais perverso desta história é que o sujeito que assimila como sendo verdade joga para si a responsabilidade de não ser um cidadão pelo fato de não praticar tais atitudes consideradas de um cidadão. Os alunos entrevistados que se identificaram como não cidadãos ou como “cidadãos mais ou menos” assim se justificaram:

(57) *[Você se sente uma cidadã?] Mais ou menos, eu não sou uma cidadã completa porque eu ainda não trabalho, não contribuo muito para a economia, essas coisas. (A2).*

(58) *[Você se sente um cidadão?] Mais ou menos porque tipo, eu não ajudo muita pessoa no meu bairro então acho que não é muita coisa de cidadão assim, eu acho que a gente tem que ajudar bastante né? Que nem o meu vizinho, ele ajuda bastante o centro comunitário ele constrói bastante, ele pratica de uma forma falando a cidadania porque ele está ajudando algo do bairro sem ser dele, mas eu acho que assim mais ou menos porque eu não pratico nada assim pra ajudar a comunidade. (A6).*

(59) *[Você se sente uma cidadã?] Sim. É... mais ou menos porque o bom cidadão é aquele que ajuda no geral e eu sou digamos, uma boa vizinha e tal mas eu não tenho aquilo tudo que me faça em geral uma cidadã. [Existe um não cidadão] sim, o não cidadão é o que não ajuda a comunidade, quando você mora em um lugar não é só você, moram mais pessoas e eu acho que o conceito de ajudar vai fazer um cidadão, uma pessoa melhor, e tem gente que não... não é? E o mais ou menos são os que não cumprem todas as coisas. O conceito de cidadão que eu tenho é cumprir as leis e ajudar e ser bom com os outros independentemente de quem for e tem gente que não cumpre tudo isso então acaba não sendo um cidadão. (A9).*

O que se percebe é que a concepção de cidadania apregoada entre os alunos entrevistados está vinculada a três elementos que se apresentam em maior ou menor intensidade de acordo com os argumentos expostos pelos alunos são eles: a doação; o registro civil e a ideia de pertencimento.

A doação: o fato de “fazer o bem” “ajudar a cidade” ou “cumprir os deveres” para com a sociedade são justificativas postas em relevo como referência de cidadania.

(60) *[você se acha uma cidadã?] Acho que sim, por exemplo, dentro do ônibus, o ônibus está cheio e todos os bancos preferenciais estão sendo usados por idosos e chega uma senhora eu me levanto. Acho que isso seria cidadania. Eu me levanto pra ela, eu sou até mais nova e pode ser que ele esteja com algum problema e ela precisa sentar daí é um exemplo do que eu faço. Não jogo lixo no chão. (A7).*

(61) *[Você se sente cidadão?] Sim, porque eu estou sempre disponível para ajudar as pessoas e viver no nosso meio, acho que todo mundo que vive comigo entre todos né, é um cidadão. (A13).*

(62) *Cidadania acho que é todo mundo fazer o bem cuidar da cidade de tudo. Isso que é cidadania. [você se sente uma cidadã?] Sim, ah! Sempre que eu posso eu estou fazendo alguma coisa pra ajudar. (A24).*

O Registro Civil: o fato de “estar registrado” possuir uma “Carteira de Identidade” ou uma “Certidão de Nascimento” é o pré-requisito para o trabalho e o status de cidadania.

(63) *[Você se sente cidadão?] É né; tenho carteira de identidade. Tenho que ser. (A35).*

(64) *O cidadão ele é só cidadão quando ele tem o seu registro. Quando ele tem registro ele tem que ter direito igual a todo mundo. (A19).*

(65) *Eu sou um humano, eu sou registrado. (A40).*

Ideia de pertencimento: pertencer, morar, poder consumir na cidade revela-se fator indispensável para o reconhecimento como cidadão.

(66) [...] *eu me considero uma cidadã, eu consumo aqui, eu vivo aqui em Florianópolis.* (A29).

(67) *Eu moro em Florianópolis, sou um cidadão daqui, sou um habitante da grande Floripa.* (A36).

(68) *Me sinto cidadã porque vivo aqui, ajudo, faço parte da comunidade que vive aqui.* (A28).

A concepção de cidadania vinculada aos direitos e deveres também aparecem nas respostas dos alunos entrevistados, contudo não existe uma clareza sobre a que direitos eles fazem referência – civil, político ou social. Mesmo com o reconhecido esforço pelo aluno em definir cidadania como sendo a igualdade a todos, afirmando, ele, que

(69) [...] *cidadania, acho que é igualdade a todos, todo mundo ter direitos, ter os mesmos direitos é claro, acho que é isso.* (A35).

A justificativa para se sentir um cidadão recai sempre no fato de possuir a Carteira de Identidade e ser um fiel cumpridor das leis. Nota-se que para o aluno a cidadania está no fato de cumprir as leis e não no fato de fazer com que as leis, que trazem aspectos relevantes ao exercício da cidadania, sejam cumpridas. Vale lembrar que:

A luta pela cidadania não se esgota na confecção de uma lei ou da Constituição porque a lei é apenas uma concreção, um momento finito de um debate filosófico sempre inacabado. Assim como o indivíduo deve estar sempre vigiando a si mesmo para não se enredar pela alienação circundante, assim o cidadão, a partir das conquistas obtidas, tem de permanecer alerta para garantir e ampliar sua cidadania. (SANTOS, 2007, p. 105)

Como se trata de sujeitos em formação há de se destacar a influência que estes alunos sofrem nos mais diversos e possíveis ambientes de aprendizagens (igreja, clubes, associações de moradores, a

família, entre outros) mas é importante enfatizar o papel da escola nesse processo formativo.

A simplificação conceitual de que “cidadão é quem cumpre leis” não está em sintonia com a concepção de educação apreendida pelas unidades educativas da RMEF, retratadas anteriormente nesta dissertação.

Apesar das indicações dadas nos PPP das escolas de uma educação voltada para uma formação transformadora do aluno/cidadão, o que se percebe, ao final do Ensino Fundamental, é uma concepção equivocada de cidadania em que o sujeito se mantém refém de sua própria condição de cidadão, nessa estrutura o aluno defende que

(70) [...] *o conceito de cidadão é quem cumpre as leis, que ajuda a comunidade que é uma boa pessoa um bom vizinho digamos assim uma boa pessoa em geral. [quem trouxe essa ideia conceito de cidadão para vocês?] Foram as pedagogas da orientação que geralmente elas trazem palestras e tal, praticamente todo ano elas trazem isso, meio que de conscientização e elas dão a cidadania como meio. [e você se sente uma cidadã?] Sim. [porque?] é mais ou menos porque o bom cidadão é aquele que ajuda no geral e eu sou digamos, uma boa vizinha e tal mas eu não tenho aquilo tudo que me faça em geral uma cidadã. [existe um não cidadão] sim, o não cidadão é o que não ajuda a comunidade, quando você mora em um lugar não é só você, moram mais pessoas e eu acho que o conceito de ajudar vai fazer um cidadão, uma pessoa melhor, e tem gente que não... não é? E o mais ou menos são os que não cumprem todas as coisas. O conceito de cidadão que eu tenho é cumprir as leis e ajudar e ser bom com os outros independentemente de quem for e tem gente que não cumpre tudo isso então acaba não sendo um cidadão. (A9).*

O diálogo acima exposto, estabelecido nas entrevistas, referenda nossa análise sobre a importância de se repensar forma e conteúdo no desenvolvimento de ações pedagógicas que possibilitem a inserção do aluno na cidade de modo que ele se reconheça e seja reconhecido como cidadão.

5 A CIDADE E O URBANO NO ENSINO DE GEOGRAFIA ESCOLAR NA RME DE FLORIANÓPOLIS

5.1 FLORIANÓPOLIS E AS POSSIBILIDADES DE PRODUÇÃO DE ESPAÇOS DE CIDADANIA

Partindo da concepção de que o cidadão se encontra em espaços de cidadania, não é difícil afirmar que teremos dificuldades em encontrar cidadãos nas cidades brasileiras. A ausência, nas cidades, de locais que contribuam com a cidadania da população justifica nossa afirmação inicial.

Ações esporádicas de origem privada e/ou pública podem ser vistas em cidades brasileiras que, grosso modo, empobrecem o conteúdo do conceito de cidadania limitando-os aos direitos políticos e civis. Essas empresas, em especial as ligadas à telecomunicações, se apropriam do discurso de cidadania, para assim, se auto-promoverem aproveitando da visível ausência de cidadania da população. Tais ações, ditas, “ações de cidadania” não têm como foco os direitos sociais, aqueles que em conjunto com os civis e políticos possibilitaria uma verdadeira aproximação do cidadão de sua cidadania.

A título de exemplo, temos a chamada “Ação Global”, um projeto de iniciativa do SESI e da Rede Globo, criado em 1995, para prestar serviços gratuitos à população, é um evento que acontece uma vez por ano, num único dia, em todo Brasil⁴². Com observação aos efeitos mínimos de serviços (em sua maioria públicos) prestados à população, esse evento representa, também, uma opção de auto-promoção para a empresa de TV e seus “parceiros”, que se projetam nacional e internacionalmente.

Essas e outras ações do gênero, contudo, revelam a fragilidade com a qual parte da população brasileira convive no que se refere à sua cidadania. Todavia, os direitos, que garantiriam uma cidadania à população, devem ser reclamados e, pelo Estado, garantidos a todos de forma ampla e contínua. Neste sentido, ações isoladas, que ocorrem de maneiras esporádicas e, principalmente, que minimizam a importância dos direitos sociais, de fato, pouco contribuem para que, a cidade, seja realmente, um lugar de cidadania.

⁴² Extraído do site da Ação Global endereço:

<http://acaoglobal.globo.com/AcaoGlobal/0,,17130,00.html> – Acesso em 22/02/2012.

Diante o exposto, como fazer de uma cidade um sítio de cidadania? Como romper com os espaços de segregação definidos, em sua maioria, pela condição econômica da população? Como fazer com que a rua deixe de ser “lugar do medo” do “perigo” do “proibido” e se torne espaço de socialização de ideias assim como as praças? Mas que praças? Onde estão as praças? As pistas de esportes? Os clubes públicos? Os parques? As escolas verdadeiramente democráticas? Os hospitais sem fila? Os cinemas fora dos Shoppings? Os teatros? Enfim onde estão os espaços de cidadania da cidade? Ou melhor, onde estão os cidadãos da cidade?

O Brasil é um país urbano. O Censo 2010 realizado pelo IBGE mostra um Brasil com uma população superior a 190 milhões de pessoas onde a tendência ao aumento da população urbana também é visível. Segundo o site do IBGE, país é mais urbanizado que há 10 anos: em 2000, 81% dos brasileiros viviam em áreas urbanas, atualmente são 84%.

Essa urbanização crescente já foi estudada por Santos (2009a, p. 134) que a definiu como “uma fatalidade neste país, ainda que essa urbanização se dê com o aumento do desemprego, do subemprego e o emprego mal pago, e a presença de volantes nas cidades médias e nas cidades pequenas”. Essa condição levaria o morador da cidade a uma condição cada vez mais distante da cidadania. Apesar do nosso foco ser a cidadania a partir das cidades, lembra-nos Santos (2007, p. 41) que a falta de cidadania “não é apenas urbana, mas também, e sobretudo, a cidadania rural, para a qual contribuem conjuntamente o mercado e o Estado.”

O Município de Florianópolis é constituído por uma parte insular (97,23%) e uma continental (2,77%), somando uma área total de 436,5 km² e, população de 421.240 habitantes, conforme censo demográfico de 2010 (IBGE). Este município, assim como muitos outros municípios brasileiros, se torna um desafio ao ensino de Geografia Escolar devido às frequentes transformações em seu território influenciadas por interesses diversos, mas como pano de fundo um mesmo agente: o capital.

Lembra-nos Santos (2007, p. 35) que “em certos países, como o Brasil, onde a figura do cidadão é praticamente inexistente, as firmas se comportam impunemente e de forma abusiva” dificultando ainda mais a luta pelos direitos e assim, contribuindo para a manutenção da não-cidadania. Assim, aquele autor afirma que

As firmas hegemônicas, os bancos, tomam o lugar das instituições governamentais. Usurpam das assembleias eleitas um poder legislativo que não têm, impondo regras à totalidade dos cidadãos. Mediante essa invasão descabida, a vida social é ilegalmente regulada em função de interesses privatistas. (op. cit. p. 35).

O exposto ajuda-nos na compreensão de que na cidade existe uma permanente luta de classes, contudo o “processo de rebeldia e de afronta à dominação pressupõe necessariamente a consciência da própria condição de dominado” (ROSSI, 1978, p. 39) e que a partir dessa consciência “serão necessárias condições especiais, concretas, que viabilizem a rebelião” (op. cit. p. 39).

Assim, o primeiro passo para que se possa pensar a cidade e suas possibilidades de produção de espaços de cidadania é (re)conhecê-la.

Nesse sentido nossa pesquisa procurou saber dos professores da RMEF e dos alunos do último ano da referida rede, como eles descreveriam Florianópolis para quem não conhecesse a cidade. Que aspectos professores e alunos realçariam sobre a cidade? E por quais motivos?

A pergunta, propositadamente aberta e ampla, teve a intencionalidade de observar que aspecto o professor de Geografia considera importante para explicar a cidade e, no tocante aos alunos, reconhecer quais referências conceituais eles lançam mão para poder, dentro de suas limitações e possibilidades argumentativas, analisar a cidade onde vivem.

Nossa constatação foi a de que o discurso do interesse privado é tão forte que se faz perceber também no discurso do professor e do aluno.

Nessa reprodução dos interesses do capital em que, no que se refere à Florianópolis, estão presentes os “vetores da força organizacional global que incidem e atravessam seu território, agindo, proporcionalmente, pelas ações que conectam e transformam esse lugar/região num emergente ‘polo de expectativas’ ” (MACHADO, 2000, p. 39), a relação do sujeito com a cidade se materializa numa relação de consumidor na/da cidade ao invés de cidadão na/da cidade.

No que se referem à descrição da cidade os destaques ficaram para suas “belezas naturais” e seus pontos turistificados. Na fala de um professor, sobre Florianópolis, (71) “[...] *muita gente gostaria de ter vindo morar aqui.*” (P7).

Essa visão de uma cidade que atrai novos moradores é reforçada na hora que professores e alunos expressam seu entendimento sobre a cidade. Os relatos iniciam quase que como a de um “agente de turismo” prestes a fechar um pacote, notadamente de férias. O discurso unânime de que Florianópolis é uma cidade privilegiada por suas belezas naturais, feita por professores e alunos e o destaque de seus principais pontos turísticos leva-nos a crer que não há uma criticidade de que a cidade se encontra fragmentada social e economicamente.

Apesar de todos os professores entrevistados acreditarem, em maneiras de como a geografia pode contribuir para uma formação do cidadão, o fato é que o discurso apresentado, denuncia uma situação em que o aluno não se percebe enquanto não-cidadão ou um cidadão incompleto.

O diálogo abaixo exemplifica o anteriormente dito e a condição em que se encontra esse cidadão incompleto, no que se refere ao direito à cidade:

(72) *[Como você descreveria Florianópolis para quem nunca esteve aqui? Que aspectos você realçaria? Por quê?] Eu ia realçar os pontos turísticos porque ele iria ver os pontos turísticos. A cidade é grande, aí eu ia citar os bairros, é isso? Eu ia citar os bairros mostrar onde que fica isso e aquilo. [o que você mostraria? O que ela precisa saber sobre a cidade?] Se é um lugar bom para morar, ia mostrar Coqueiros [Bairro], por exemplo, os lugares bonitos que tem na cidade, as praias, os shoppings quem sabe. [Você conhece outras regiões de Florianópolis? O Sul da ilha o Norte da Ilha?] Não. [Porque não conhece? Por que não quer conhecer?] Não, conhecer eu quero. Querer eu quero só que assim, às vezes eu não tenho oportunidade pra isso, também não tenho lugar pra ir. [As praias do norte ou do sul você já conhece?] Não, só vou na Pinheira na Palhoça. [Porque você não consegue ir nesses lugares em Florianópolis?] Não tem como ir [...], mas não têm... como vou dizer... não sei como explicar, mas se tiver oportunidade eu vou claro, quero conhecer não conheço ainda a cidade. (A10).*

Somente em falas dos professores algumas críticas sobre a organização do espaço urbano e suas consequências podem ser percebidas, mas elas não encontram eco no aprendizado que os alunos tiveram sobre a cidade. Contudo, essas observações mais críticas ficam a

cargo do sofrimento que o próprio professor passa ao ter que “usar” determinados locais da cidade.

A condição de professor se confunde com a condição de morador da cidade. O professor/morador acaba revelando, em seu discurso, impressões sobre a cidade que estão mais relacionadas ao empirismo cotidiano do que com análises sobre aspectos da formação social do país que refletem o modelo de urbanização e de cidades que possuímos, incluindo nesse modelo a cidade de Florianópolis⁴³.

Antes de descrever a cidade o professor pergunta se é para responder como professor ou como morador? Foi solicitado que ele falasse como professor de Geografia e mesmo assim a influência do morador que sofre os efeitos dos problemas urbanos foi mais evidente. Assim, sobre a cidade o professor disse:

(73) Uma pessoa que nunca veio né? Bom eu ia descrever a cidade para essa pessoa, eu ia dizer assim: bom, se tu vai a Florianópolis como turista pra conhecer a cidade tu vai adorar. Ela é linda é maravilhosa ela tem um monte de praia maravilhosa ela tem um monte de ambientes que tu vai gostar tanto de dia quanto de noite. Se tu vai pra Florianópolis pra morar, tu vai perceber que é uma cidade caríssima. Dependendo do local que tu vai morar e que tu vai trabalhar tu vai viver estressada com o trânsito né. Quando chover tu vai ver que a cidade é insuportável pra se locomover de um lado pro outro. Então assim Santiago, como turista eu ia deixar a pessoa encantada, mas se ela me dissesse que viria para cá pra morar..., ah e sem contar a violência né! Não saia sozinha à noite, não te arrisque em confiar em ninguém. Porque pra mim Florianópolis tá assim, é a visão que eu tenho dela, principalmente a de trânsito. Tem dia que eu saio da [escola] às 5 da tarde chego 7 da noite na minha casa, de carro! (P1).

A visão que os professores consultados possuem de Florianópolis e suas abordagens críticas sobre a mesma, vem de uma experiência direta com as diversas áreas da cidade. Da mesma forma, o aluno também expressa aquilo que consegue experienciar. No entanto, são

⁴³ Com referência ao paradigma de Formação Sócio-Espacial, Machado (2000) discutiu as dimensões da contemporaneidade florianopolitana, onde mostrou aspectos de várias geografias superpostas identificando nelas a dinâmica do lugar-região e sua inserção no mundo atual.

também influenciados pela força da mídia que geralmente enaltece o aspecto turístico da cidade e a partir daí elabora sua percepção da mesma. Desse modo, os alunos acabam descrevendo uma cidade que existe para o turista, mas que ele próprio não conhece, não pelo desinteresse, mas pelo fato de não lhe ser dada oportunidade de conhecer, como pode ser verificado no relato abaixo:

(74) *Eu ia dizer da praia porque eu acho muito bonito, muita gente vai. Tem escuna, tem um monte de passeio. Tem mirante tem aqui também pra conhecer, tem as dunas, tem trilhas. Eu acho que é preciso conhecer as pessoas, os lugares, conhecer bastantes lugares bonitos, bairros. [você conhece o Sul da Ilha?] Acho que nunca fui pra lá, porque é muito longe. (A22).*

Não se pode pensar na criação de espaços de cidadania em uma cidade sem que seus moradores se reconheçam enquanto cidadãos. É preciso, diferenciar os espaços de consumo dos espaços de cidadania o que Santos (2007) enfatiza como grande tarefa do fim de século, ou seja, “a crítica do consumismo e o reaprendizado da cidadania, objetivos que não podem ser alcançados separadamente” (SANTOS, 2007, p. 153).

5.2 EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DE ABORDAGENS SOBRE A CIDADE E O URBANO

Uma atividade desenvolvida com alunos da então 6ª série do EF na escola Batista Pereira da RMEF cujo objetivo foi desenvolver conceitos ligados ao urbano e rural utilizando um jogo de computador possibilitou ao aluno reflexões sobre a complexidade⁴⁴ das relações que são e que podem ser estabelecidas quando se tem uma visão ampla do espaço urbano e este em conjunto com o espaço rural.

Ao aluno permitiu-se estabelecer relações que antes não se alcançava. Nesse contexto, entre as várias reflexões extraídas a partir do jogo, que foi utilizado como meio para que aspectos da realidade urbana dos alunos pudessem ser debatidos em sala de aula, algumas chamam

⁴⁴ Para Morin, “a complexidade é um problema, é um desafio e não uma resposta. [...] mas, se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo”. (MORIN, 2001, P. 559 E 566).

atenção nesta atividade onde os alunos relatam, com base em suas tarefas pedagógicas, que:

(75) *No início do jogo começamos por uma pequena área urbana, sem saneamento básico com fontes de energia pequena, recursos hídricos com baixo custo. Depois fizemos uma pequena área rural. Não temos ainda área industrial. Temos ligações com outras cidades e pretendemos fazer com que nossa cidade aumente e evolua, colocaremos meios de transportes, delegacias, escolas melhores, postos de saúde... Queremos também aumentar a área rural, criar uma área industrial, colocar saneamento básico, aumentar a área comercial para gerar mais empregos... Estamos com mais ou menos 400 a 500 habitantes. [Grupo 4].*

Um olhar com um pouco mais de atenção permite-nos compreender como a cidade vai sendo construída no imaginário dos alunos a partir de referências que vão sendo postas como padrão de desenvolvimento, de urbanização e apregoadas de melhor “qualidade de vida” (discurso do IDH) no país. A “evolução” de uma cidade se dá, na concepção dos alunos, pelo investimento em alguns equipamentos urbanos como “*delegacias, escolas, postos de saúde*” (leia-se segurança, educação e saúde), além dos investimentos nos meios de transporte obviamente para garantir o fluxo das mercadorias, pois “*temos ligações com outras cidades e pretendemos fazer com que nossa cidade aumente e evolua*” e não poderia ficar de fora o favorecimento à “*industrialização*” afinal de contas, como pode haver “evolução” fora desta realidade?

Ora, o discurso que o aluno reproduz refletem induções que vão sendo alimentadas como verdades inquestionáveis sobre a cidade. A mídia, as firmas, os interesses do capital imobiliário, da construção civil, das agências de turismo, do capital especulativo são alguns dos atores que em defesa de seus próprios interesses não medem esforços para construir e disseminar das mais diversas formas a ideia de uma cidade ideal próxima à perfeição, na qual as mazelas, oriundas da pobreza são de responsabilidade do próprio “cidadão” que “não se esforçou suficientemente” para superar sua condição de excluído.

A escola transformadora que tem entre seus propósitos o compromisso com a formação para a cidadania não pode se omitir diante desta realidade. Esse indiferentismo urbano pode ser debatido e

combatido no ambiente escolar como referência inicial para ações cidadãs que extrapolem os muros das escolas. A Geografia tem um papel importante nesse contexto, cabe a ela não permitir “que os alunos saiam da escola reproduzindo um sistema que os sufoca.” (STRAFORINI, 2004, p. 56).

O atual discurso em formação sobre Florianópolis é a da “Capital da Inovação” tema do concurso realizado pela Secretaria Municipal de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico Sustentável, a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal da Receita da Prefeitura de Florianópolis que, desde 2008, realizam um concurso de desenho para escolher a ilustração da capa do carnê do IPTU⁴⁵.

As ilustrações presentes nas capas dos carnês do IPTU em Florianópolis nos dão uma pista de como a cidade é vista pelos alunos do Ensino Fundamental. A figura 9, por exemplo, que ilustrou os carnês em 2008, reproduz uma cidade através de seus pontos turistificados, em especial a ponte Hercílio Luz e o mar (praias). Outros elementos naturais como os morros e o Sol, completam essa paisagem, onde curiosamente as pessoas não aparecem.

⁴⁵ Segundo Site da PMF o concurso é realizado entre os alunos do 1º ano à 8ª série e envolve a cada ano diferentes temas. Para a escolha da capa do IPTU de 2012 o tema foi: Florianópolis, Capital da Inovação – Como ideias, conhecimento e cooperação podem transformar a nossa cidade? Ainda segundo o site o objetivo do concurso é estimular a reflexão entre os estudantes sobre o papel de cada um para garantir um futuro com qualidade para Florianópolis, desde os cidadãos, as comunidades, os gestores e a administração pública. Disponível em <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_08_2011_15.02.11.28525832f37eb033174e25924c281bb5.pdf>. Acesso em 07/12/2011.



Figura 9 – Desenho vencedor do concurso IPTU 2008 – Carlona D. Nichele, Escola Básica Municipal Osvaldo Machado (Ponta das Canas).

Fonte:

<<http://portal.pmf.sc.gov.br/noticias/evento.php?pagina=eventopagina&event=247>>. Acesso em 07/12/2011.

Existe uma harmonia no cotidiano da cidade na qual, mesmo as filas de carros na ponte, que pode ser vista no desenho vencedor de 2009 (figura 10), não se apresenta como um problema de mobilidade urbana. Nessa representação da cidade, a presença humana, fora de suas casas ou carros, também não pode ser vista, à exceção de um pescador solitário que à beira mar, aparece pescando em frente a um barco. Chama atenção que este desenho foi feito por um aluno da escola desdobrada municipal Costa de Dentro, que está localizada em uma comunidade de pescadores de Florianópolis.

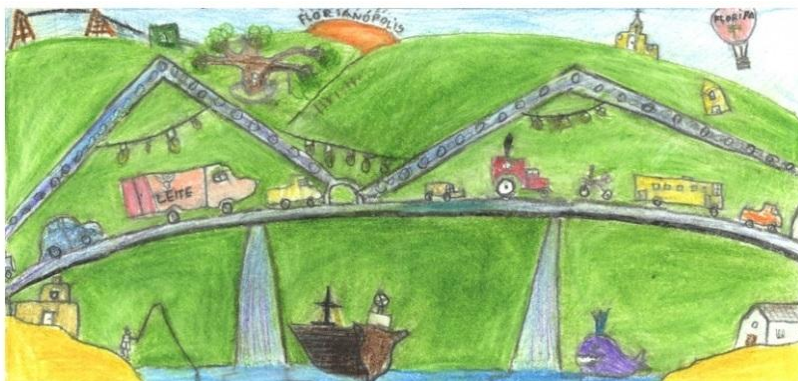


Figura 10 – Desenho vencedor do concurso IPTU 2009 – Mylo Inchausti Langly, Escola Desdobrada Municipal Costa de Dentro.

Fonte:

<<http://portal.pmf.sc.gov.br/noticias/evento.php?pagina=eventopagina&event=247>>. Acesso em 07/12/2011.

O desenho abaixo representa a visão de um aluno, sobre sua cidade, que estuda em uma escola da localidade de Ingleses, região norte da ilha de Santa Catarina.



Figura 11 – Desenho vencedor do concurso IPTU 2010 – Carine Isabelle Hermann de Oliveira, Escola Básica Municipal Gentil Mathias da Silva (Ingleses).

Fonte:

<<http://portal.pmf.sc.gov.br/noticias/evento.php?pagina=eventopagina&event=247>>. Acesso em 07/12/2011.

Nesta ilustração (figura 11), a cidade aparece com fortes características da ocupação humana. A natureza “esquecida” dá lugar às casas, prédios, ruas asfaltadas e sinalizadas. A presença de árvores e flores sugere áreas de ajardinamento. Essas representações são características da região dos Ingleses onde se encontra a escola Gentil Mathias da Silva. Nesta área no município de Florianópolis, conforme anteriormente dito, existe uma maior presença de equipamentos urbanos, quando comparado com outras áreas do município, em especial da região sul da ilha de Santa Catarina. Ingleses é, também, uma das regiões de maior concentração populacional do município, assim, as pessoas são representadas fazendo uso dos ambientes externos, divididos entre a caminhada em família com o animal de estimação pelo passeio público e o uso de automóvel.

As figuras 12 e 13, desenhos vencedores do concurso IPTU 2011 e do concurso Jovem Inovador 2011, respectivamente, mostram duas cidades distintas. Na primeira (figura 12) Florianópolis é representada como uma cidade onde os lugares e as pessoas estão, em aparente equilíbrio. Não se percebe a existência de algum descompasso social ou ambiental. Pessoas recolhem lixo das prais e plantam árvores na construção de uma paisagem ideal para a cidade.

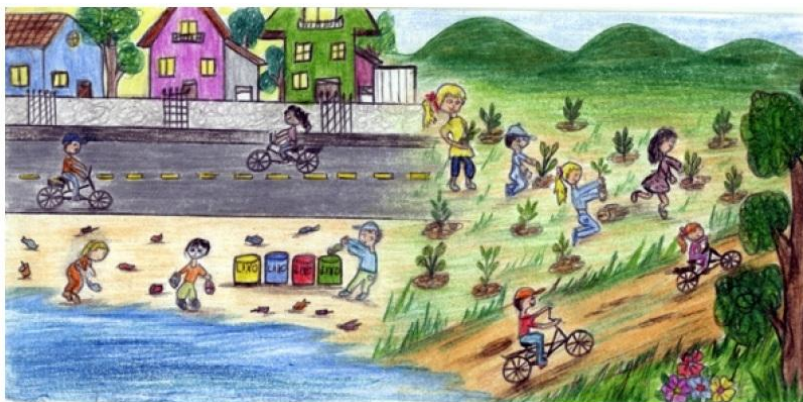


Figura 12 – Desenho vencedor do concurso IPTU 2011 – Yasmin Alflen Bello da Silva, Escola Básica Municipal Batista Pereira, Alto Ribeirão.

Fonte:

<<http://portal.pmf.sc.gov.br/noticias/evento.php?pagina=eventopagina&event=247>>. Acesso em 07/12/2011.

A concepção harmônica natureza-homem elemento forte nas artes

apresentadas, passa uma ideia de comunhão pacífica entre os ambientes naturais da cidade e as construções humanas formando uma paisagem urbana, possivelmente, desejável. Mas como alcançar essa “harmonia urbana”? Será que, o simples pagamento do imposto garante o ideal de cidade expresso nos desenhos?

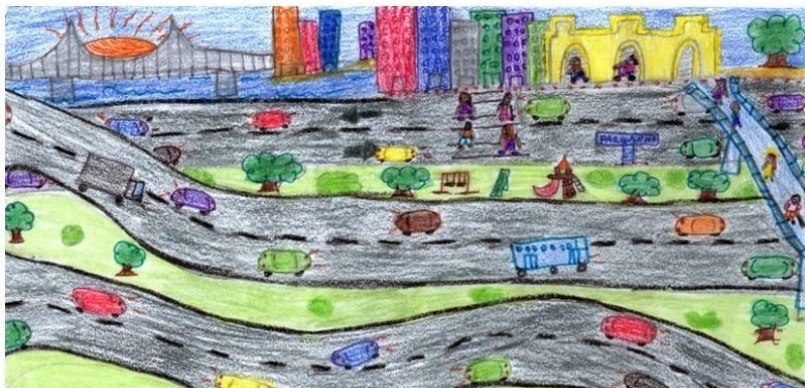


Figura 13 – Desenho vencedor do concurso Jovem Inovador 2011.

Fonte:

<<http://portal.pmf.sc.gov.br/noticias/evento.php?pagina=eventopagina&event=247>>. Acesso em 07/12/2011.

Um olhar mais atento ao desenho vencedor do concurso Jovem Inovador 2011 (figura 13) nos mostra que a pergunta feita para o aluno (Como ideias, conhecimento e cooperação podem transformar a nossa cidade?) foi respondida, através do desenho, de acordo com o que se observa no cotidiano da cidade, ou seja, um grande número de vias, e viadutos, privilegiando os carros, notadamente em maior quantidade do que ônibus, bem como pessoas disputando o espaço das ruas com os automóveis, pois o desenho não possui calçadas para pedestres nem tão pouco ciclovias.

A “capital da inovação” insiste em seguir modelos urbanos pautados em paradigmas, cujas origens estão distantes da realidade local, que inundam as cidades de carros, viadutos e prédios. O Sol por detrás da ponte e o ajardinamento presente entre as vias de rolamento apresentam-se como que para diminuir o impacto do concreto e do asfalto.

Quase como um imaginário do que é céu e do que é inferno, o “moderno é bonito” e o “não-moderno é feio”, onde, o que é bonito

mostramos, damos visibilidade e o que é feito invisibilizamos. Tudo depende, porém, das necessidades e dos interesses políticos e econômicos⁴⁶.

A crítica não é direcionada ao desenho feito pelo aluno, ao contrário, ele proporciona o alerta de como a cidade é percebida. Existe uma tendência em associar esse tipo de investimento e aporte num tipo de progresso do moderno. A mensagem que nos parece querer passar os carnês de IPTU, ou melhor, a mensagem que a administração pública deseja passar, é a de que à população, cabe o pagamento do tributo urbano para que se possam garantir esses aspectos da “modernidade” na cidade e, garantir a tal qualidade de vida almejada.

A partir das análises feitas até aqui, temos, através da Geografia Escolar, a possibilidade de promover uma discussão em sala de aula sobre a importância da participação popular nas decisões que dão forma e conteúdo às nossas cidades como exercício de cidadania. Para que essa participação se efetive é necessário que se reconheça pertencente à cidade não como simples morador/consumidor de seus bens e serviços, pagador de tributos e impostos e sim como sujeito histórico que, nesta condição, é agente de transformação desse espaço.

Os itens que se seguem são tentativas de ilustrar possibilidades de atuação pedagógica visando esse (re)encontro com a cidade. No item 4.3 colocamos em discussão a contribuição da História Oral na compreensão dos monumentos/documentos através de um olhar geográfico sobre a cidade na perspectiva da formação cidadã. No item 4.4 reapresentamos, com um pouco mais de zelo, o estudo do meio, como abordagem pedagógica sobre a cidade e o urbano no ensino de Geografia Escolar.

5.3 MONUMENTOS E DOCUMENTOS: OLHARES SOBRE A CIDADE, A PARTIR DE OBJETOS E DA PAISAGEM

Conforme já apontado em passagens anteriores, a educação, em especial a educação brasileira do final do século XX e início do século

⁴⁶ Durante o 4º Colóquio Pedagógico, atividade de caráter didático-pedagógica organizada pelo professor Ewerton Vieira Machado – GCN/CFH-UFSC, 2011-2 – LABEUR – NEPEGeo, estudantes de graduação do curso de Geografia apresentaram trabalhos que discutiam as dimensões açorianas e/ou de açorianidade na contemporaneidade urbana de Florianópolis onde a evidência ou invisibilidade dos açorianos se faz perceber de acordo com os interesses políticos e econômicos.

XXI assimilou o discurso da cidadania e traz em sua estrutura política pedagógica (Cf. projeto político pedagógico/ escolas) uma forte apelação ao uso do termo formação do cidadão e cidadania.

Nessa perspectiva, ao reconhecer na escola um dos possíveis lócus para a formação cidadã, procuramos contribuir com a discussão e apontar de forma inicial, ou seja, sem a pretensão de esgotar o assunto, as possibilidades de compreensão do urbano na perspectiva da geografia escolar, utilizando-se da história oral como possibilidade de uma ação educativa que valorize a cidadania.

Cabe lembrar, que a geografia enquanto disciplina esteve presente já na reorganização escolar brasileira do século XIX, onde as principais discussões giravam em torno de três eixos, a saber: uma escola que fosse gratuita, obrigatória e laica.

Segundo Machado (2005, p. 97):

O Ministro do Império, Leôncio de Carvalho, no Relatório de 1877, apresentou o estado da instituição primária e secundária no país e concluiu que as escolas eram escassas e organizadas de forma precária, cada província determinava, independentemente, seu programa e sua legislação de ensino. Isto evidenciava a necessidade de uma uniformização do ensino, questão também abordada nos pareceres/Projeto de Rui Barbosa.

Ainda, segundo Machado (2005, p. 99) “Rui Barbosa propunha uma Reforma que adotasse a gratuidade, a obrigatoriedade e a laicidade do ensino”.

O Brasil, na segunda metade do século XIX foi marcado por intensas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais. No que diz respeito à educação destacamos, a emergência de debates em torno da necessidade de criação da escola para as classes populares sob a tutela do Estado.

Conforme Machado (2005), dentro desse debate sobre a criação da escola para o povo no Brasil foi proposto sete projetos em menos de duas décadas sem que houvesse divergência no que se refere à urgência de implementação de seus respectivos projetos pelo Estado brasileiro. Assim,

A discussão sobre a necessidade de investimento na educação estava relacionada à importância da

formação do cidadão-eleitor. Preparar o homem para o sufrágio universal, através da escola, tomou uma forte tonalidade, buscando garantir o desempenho de seus deveres de cidadão quando o voto fosse estendido a todo cidadão brasileiro. (MACHADO, 2005, p. 93).

Essa contextualização se faz necessária, pois seria prematuro afirmar que a intenção de promover uma educação voltada para o povo tivesse sido idealizada tão somente pela vontade de levar à população brasileira a condição de busca pelos seus direitos ampliando assim sua cidadania. Machado (2005, p. 93) diz como,

a abolição foi realizada de forma gradual, culminando na total abolição em 1888. Desse modo, com a promulgação da Lei do ‘Ventre Livre’, em 1871, já havia a preocupação com a educação dos filhos do trabalhador livre e pobre, principalmente a educação dos filhos de escravos, também chamados de ingênuos.

Nesse caso, a preocupação em “educar” o filho do trabalhar livre e pobre era de fato a preocupação em dar as condições mínimas para que tal sujeito pudesse de alguma forma, estar mais preparado para as novas condições econômicas a que o Brasil se inseria no contexto mundial. Era necessário fazer com que os descendentes da então mão de obra escrava estivessem adaptados à nova realidade política, social e econômica.

Entre os políticos desse período⁴⁷ existia a ideia de que o ensino deveria ser totalmente reorganizado, em seus métodos e conteúdos. O Decreto de Leôncio de Carvalho⁴⁸ marcou o início do processo de organização da escola pública na qual propunha a liberdade de ensino, o não monopólio do saber pelo Estado e o caráter obrigatório. No mesmo contexto histórico, Machado (2005, p. 99) diz que “Rui Barbosa propunha a adoção do ensino das Lições de Coisas, método que seria a cura para três séculos de um ensino abstrato e morto, baseado na repetição”.

Ainda segundo Machado (2005), tanto no decreto de Leôncio de Carvalho quanto no Parecer/projeto de Rui Barbosa, se previa noções de história e geografia no ensino do assim chamado 1º grau e sua

⁴⁷ Ver o debate sobre a criação da escola para o povo no Brasil. (Machado, 2005, op. cit.).

⁴⁸ Decreto nº 7.247 de 1879.

continuidade no 2º grau. Rui Barbosa propunha ainda, noções gerais dos deveres do homem e do cidadão onde “o conteúdo escolar proposto girava em torno do ensino da ciência elementar, associado ao sentimento geral de amor à pátria e ao trabalho” (Machado, 2005, p. 99).

Na tentativa de se criar um modelo de escola que atendesse aos interesses do país no período do Império, utilizava-se como estratégia as necessidades da população que, no entanto,

apesar da insistência de alguns parlamentares e de alguns setores da sociedade na defesa da obrigatoriedade do ensino, não havia uma oferta significativa de escolas para as classes populares, a instrução primária permanecia como uma tarefa da família. Crescia, entretanto, a demanda por escolas e a sociedade mobilizava-se para mudanças no processo produtivo com a eminente necessidade de abolir a escravidão e de se construir uma unidade nacional no país (MACHADO, 2005, p. 100).

A demanda por uma educação nacional, voltada para a instrução do povo estava vinculada às transformações sociais visíveis onde o trabalho livre, a imigração, a urbanização, o questionamento do regime político, exigiam que o povo fosse instruído.

Por isso, Machado (2005) ao analisar projetos apresentados nas duas últimas décadas do Império, constatou que

a retomada do debate sobre a escola primária para o povo, no Brasil, revela que sua criação não se deu num passe de mágica, de um dia para o outro, nem foi resultado de uma evolução natural. Ela foi uma construção histórica que se definiu a partir de lutas travadas em meio às contradições da sociedade. Cada projeto constituiu uma faceta dessa luta [...] a existência de projetos não efetivados naquele período mostra o quanto foi difícil a construção da escola existente hoje e a origem de suas mazelas. (MACHADO, 2005, p. 100-101)

Embora os discursos destacassem a importância da escola para a modernização da sociedade, a prática social demonstrou que esta afirmação estava em descompasso com a teoria, pois ela só

foi implantada na segunda metade do século XX, quando emergiram as condições para tal empreendimento. (MACHADO, 2005, p. 101).

Nessa trajetória, segundo Dourado (2005), o atual sistema brasileiro de ensino é resultado de mudanças importantes no processo de reforma do Estado, e fruto de alterações introduzidas em 1988 por meio da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil e, em 1996, por meio da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96) e ainda da aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE, em 2001.

Através da Lei nº 10.172 que trata, atualmente, do Plano Nacional de Educação – PNE, traz como objetivos a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, lei 10.172 de 2001).

O PNE não está desvinculado de um contexto no qual o Brasil se encontra nas tendências mundiais. A necessidade de universalização e qualificação do ensino é uma demanda vicinal interna e, sobretudo uma imposição externa, consequência do modelo econômico no qual o país está inserido, nas rotas da globalização em marcha.

Objetivos, diretrizes e metas são as palavras-chave que norteiam as linhas da educação brasileira prevista na lei 10.172. Ao tratar do Ensino Fundamental, a referida lei advoga que

de acordo com a Constituição Brasileira, o ensino fundamental é obrigatório e gratuito. O art. 208 preconiza a garantia de sua oferta, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. É básico na formação do cidadão, pois, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 32, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo constituem meios para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político. É prioridade oferecê-lo a toda

população brasileira. (BRASIL, lei 10.172 de 2001).

Ao melhor discutir o que está na Lei 10.172 nota-se como o ensino fundamental é básico na formação do cidadão, preocupação presente desde o Império em que se propunha “noções gerais dos deveres do homem e do cidadão” (Cf. Machado, 2005). Fica evidenciado que a ideia de cidadania nos fins do século XIX não corresponde ao conceito de cidadania empregado atualmente⁴⁹. Não se pode negar que estamos falando de, no mínimo, “dois brasis” cuja proximidade está no fato de que a educação foi e ainda é, vista como mecanismo de mudança social, uma esperança vendida, principalmente às classes socialmente menos favorecidas.

Como já dito no item 1.1. desta dissertação, Santos (2007) deixa claro que a cidadania se aprende afirmando que ela “pode começar por definições abstratas, cabíveis em qualquer tempo e lugar, mas para ser válida deve poder ser reclamada” (op. cit. p. 20). Nesse sentido é importante compreender o que é cidadania⁵⁰ e evidenciar as possibilidades que a Geografia enquanto disciplina escolar tem para contribuir com a formação do cidadão. Nessa direção, a Educação deve formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo (Santos, 2007, p. 154).

Com esse entendimento sobre a educação, evidencia-se a importância de uma reflexão sobre as possibilidades de análise geográfica da cidade na perspectiva do que Lefebvre (2008) chamou de “direito à cidade” e que Cavalcanti (2008), em seus ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana considera

parte dos direitos humanos a serem garantidos pela sociedade civil e pelos organismos internacionais. Buscando o reconhecimento desse direito, diferentes entidades, reunidas em diversos eventos, como o Fórum Social Mundial de 2001, em Porto Alegre, construíram a “Carta Mundial do Direito à Cidade”, instrumento que estabelece compromissos e medidas que contribuem com o

⁴⁹ Assim como o direito à educação nos moldes como temos atualmente, a cidadania também evolui por meio de um processo de lutas.

⁵⁰ Leia o Capítulo 1 desta dissertação.

usufruto equitativo das cidades por parte dos cidadãos (CAVALCANTI, 2008, p. 9).⁵¹

Nessa perspectiva, a responsabilidade dada à educação na formação do cidadão (Cf. BRASIL, Lei nº 10.172), na formação de um sujeito capaz de compreender e alterar os espaços construídos socialmente⁵², novamente evidencia-se a questão: a geografia como disciplina escolar pode realmente contribuir para o alcance desse objetivo?

Muitos estudiosos consideram a cidadania um direito e não se pode falar em cidadania sem que o direito à cidade seja conquistado. Para essa nossa análise partimos do princípio de que uma das várias formas possíveis que a geografia escolar possui para contribuir com a formação cidadã do aluno no âmbito da escola formal é através da compreensão de seu espaço de vivência, a cidade.

Entendemos que a discussão sobre cidade assim como qualquer outro espaço social, na perspectiva de sua totalidade, só é possível através da análise indissociável, da forma, estrutura, função e do processo (Milton Santos, 2008). Para colaborar com esse debate acrescentamos a ideia de lugares de memória exposto por Nora. Para este autor,

os lugares de memória pertencem a dois domínios, que a tornam interessante, mas também complexa: simples e ambíguos, naturais e artificiais, imediatamente oferecidos à mais sensível experiência e, ao mesmo tempo, sobressaindo da mais abstrata elaboração.

São lugares, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. (NORA, 1981, p. 21).

Nesse percurso, temos a memória como elemento chave, ou seja, ponto inicial para a análise da cidade. Talvez fosse necessário falar em memória e História, pois não se pode separar uma da outra. Aqui estamos tratando da memória da cidade seus pontos de referência que segundo Halbwachs (apud Pollak, 1989), estruturam nossa memória e a

⁵¹ A mais recente versão dessa Carta está disponível no endereço eletrônico www.forumreformaurbana.org.br acesso em: 13 ago. 2010.

⁵² Ver orientação dada na Proposta Curricular da RMEF, 2008.

inserir na memória da coletividade a que pertencemos, incluindo aí os monumentos.

Os monumentos são os lugares da memória, analisados por Pierre Nora (apud Pollak, 1989) que compreendem

o patrimônio arquitetônico e seu estilo, que nos acompanham por toda a nossa vida, as paisagens, as datas e personagens históricas de cuja importância somos incessantemente lembrados, as tradições e costumes, certas regras de interação, o folclore e a música, e, porque não, as tradições culinárias.

Segundo Pollak (1989), esses seriam indicadores empíricos da memória coletiva na visão durkheimiana, que consiste em tratar fatos sociais em coisas (POLLAK, 1989) onde o que é comum a um grupo e o que é diferente dos outros reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras sócio-culturais. Nesse contexto, a geografia enquanto disciplina escolar pode se fazer valer destas referências para contribuir com o aluno na leitura, compreensão e interpretação sobre a cidade.

O salto qualitativo para uma verdadeira compreensão da cidade na perspectiva de sua apropriação em todos os sentidos e principalmente no que tange a possibilidade de uso de seus espaços públicos ocorre quando se evidencia não só a memória oficial mas também, a memória subterrânea, ou seja, dar ao aluno a oportunidade de uma análise sob o prisma dos não vistos na cidade. Trata-se, pois de um exemplo de resistência, de luta contra a dominação. Segundo Pollak (1989),

ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à ‘Memória oficial’, no caso a memória nacional.

Le Goff (2003, p. 525), aponta que “a memória coletiva e a sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os *documentos* e os *monumentos*”. Com isso, esclarece que a importância do documento/monumento está no fato de que:

Enquanto conhecimento do passado (cf. passado/presente), a história não teria sido

possível se este último não tivesse deixado traços, monumentos, suportes da memória coletiva. Dantes, o historiador operava uma escolha entre os vestígios, privilegiando, em detrimento de outros, certos monumentos, em particular os escritos (cf. oral/escrito, escrita), nos quais, submetendo-os à crítica histórica, se baseava.

Hoje o método seguido pelos historiadores sofreu uma mudança. Já não se trata de fazer uma seleção de monumentos, mas sim de considerar os documentos como monumentos, ou seja, colocá-los em série e tratá-los de modo quantitativo; e, para além disso, inseri-los nos conjuntos formados por outros monumentos: os vestígios da cultura material, os objetos de coleção (cf. pesos e medidas, moeda), os tipos de habitação, a paisagem, os fósseis (cf. fóssil) e, em particular, os restos ósseos dos animais e dos homens (cf. animal, homem). Enfim, tendo em conta o fato de que todo o documento é ao mesmo tempo verdadeiro e falso (cf. verdadeiro/falso), trata-se de pôr à luz as condições de produção (cf. modo de produção, produção/distribuição) e de mostrar em que medida o documento é instrumento de um poder (cf. poder/autoridade). (op. cit. p. 525).

É possível, ainda acrescentar à ideia de monumento aquilo que tem como característica “ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos” (LE GOFF, 2003, p. 526).

Nas abordagens da cidade através de seus documentos/monumentos temos a possibilidade de avançar na compreensão da constituição desse espaço social. Uma formação permanente um espaço dinâmico, assim como todo o espaço social. A cidade é um espaço de memória. A possibilidade de uma formação cidadã se dará com a confrontação entre os lugares da cidade, o cotejo entre memória oficial e memória subterrânea, a memória subversiva. A cidade está repleta de exemplos contraditórios que paradoxalmente são elementos de uma única história. A história do lugar. A cidade é resultado de uma história contada e de uma história esquecida. Nela,

podemos ver os espaços dominantes e os espaços dominados nos quais, os lugares são nosso momento de história.

Assim a cidade, carregada de símbolos, monumentos, documentos nos oferecem, frente a um olhar atento, pistas que nos possibilitam compreendê-la. Um ponto de partida, para uma intervenção pedagógica com o objetivo de discutir a história da cidade pode estar na própria bandeira do município, este símbolo poderia ser o início dessa investigação. Mas chama atenção Bourdieu (1998, p. 20) sobre a tendência “para crer, em ciências sociais, que a importância social ou política do objeto é por si mesmo suficiente para dar fundamento à importância do discurso que lhe é consagrado”. Em seu livro *O poder Simbólico* (1998) discutiu as falhas de avaliar a importância de um estudo pela importância dos objetos. Para ele o que conta é a construção do objeto. É nesta perspectiva que as abordagens pedagógicas devem se orientar.

A partir do anteriormente exposto como identificar, por exemplo, o que é tradição religiosa e cultural no espaço da cidade? E por que os monumentos invisíveis são invisíveis? Quais são os monumentos visíveis na cidade? Como isso foi historicamente construído e como se configurou em memória coletiva? Temos, na cidade, um espaço repleto de memórias oficiais e de memórias esquecidas, nas palavras de Pollak (1989) memórias subterrâneas.

É importante uma releitura, um “resgate” metodológico de avaliação desses monumentos/documentos da cidade numa perspectiva do pensar relacionalmente.⁵³

Para melhor clareza sobre a importância de analisar a cidade em suas formas e conteúdo, decompondo seus monumentos de forma relacional destacamos o que sugere Milton Santos. Segundo este autor o espaço,

é hoje um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoado por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e a seus habitantes.

Os objetos não têm realidade filosófica, isto é, não nos permitem o conhecimento, se os vemos separados dos sistemas de ações. Os sistemas de ações também não se dão sem os sistemas de objetos (SANTOS, 2008a, p. 63).

⁵³ Bourdieu, Pierre, op. cit. 1998.

A preocupação está em compreender que “sistemas de objetos e sistemas de ações” interagem. Assim na perspectiva do pensamento miltoniano é importante a compreensão, de que,

De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma. (SANTOS, 2008a, p. 63).

A indagação de como a cidadania pode ser construída a partir da contribuição da geografia escolar, parte também, da compreensão da interação entre os “sistemas de objetos e sistemas de ações”, deste modo, encontramos no método da História oral outra possibilidade para se alcançar tal objetivo. Em relação à História oral, Portelli (1997, p. 16) destaca que

a essencialidade do indivíduo é salientada pelo fato de a História oral dizer respeito a versões do passado, ou seja, à memória. Ainda que esta seja moldada de diversas formas pelo meio social, em última análise, o ato e a arte de lembrar jamais deixam de ser profundamente pessoais.

Sendo assim, a observação e a análise das formas monumentos da cidade em conjunto com o “resgate” da memória, entendido aqui, como “um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados” (PORTELLI, 1997, p. 16) possibilitaria um “resgate” e uma valorização da importância a que cada indivíduo tem como sujeito formador da história do lugar, da cidade bem como do espaço social global.

Como exemplo de estudo, poderia se partir da ponte Hercílio Luz em Florianópolis - SC. O que pode nos revelar esse monumento e este documento histórico da cidade? A ponte em si, o objeto é resultado de uma memória oficial e deve ser analisada em tal perspectiva e em conjunto com as memórias esquecidas, com as várias memórias individuais que enxergam o objeto através de ângulos diferentes possibilitando confrontar o monumento em seu passado/presente.

Enfim, é na e pela valorização do sujeito, dando importância a cada indivíduo e seus relatos, que se torna possível a construção de

etapas de cidadania, através da compreensão do homem enquanto sujeito histórico.

5.4 ESTUDO DO MEIO: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS SOBRE A CIDADE E O URBANO NA GEOGRAFIA ESCOLAR

(76) *Você sabe que nós temos alunos aqui que nunca saíram do bairro, nunca sequer foram ao centro. (P2).*

(77) *[...] Sou de Passo Fundo – RS [...] quando a gente não conhece muito o nosso próprio lugar onde vive isso acaba sendo uma dificuldade [...] eu comecei a conhecer a cidade..., [...] conhecia muito pouco da cidade, aí ano passado eu comecei a andar pela ilha, circular é aí que a gente realmente vê como a cidade funciona. (P7).*

Os fragmentos de depoimentos acima mostram a importância do conhecer a cidade quando se trata do ensino aprendizagem no contexto da Geografia Escolar.

O primeiro ilustra a constatação de um professor, lembrando como muitos de seus alunos não conhecem a cidade, não circulam pela cidade, o que foi evidenciado durante algumas entrevistas com alunos, como percebemos. Já o segundo relato, enfatiza a importância de um professor também conhecer a cidade onde vive, mantendo um diálogo constante com suas estruturas, rompendo com o aparente, buscando sua essência para que através desse entendimento possam mediar possíveis relações de aprendizagens entre cidade-aluno.

É nessa direção que o estudo do meio se apresenta, na possibilidade de uma metodologia para apreensão do espaço, no caso, o espaço urbano e, entender, sobre diferentes escalas, seu funcionamento. Pontuschka et al (2009) define o estudo do meio como

uma metodologia de ensino interdisciplinar que pretende desvendar a complexidade de um espaço determinado extremamente dinâmico e em constante transformação, cuja totalidade dificilmente uma disciplina escolar isolada pode dar conta de compreender. (op. cit. p. 173).

O uso dessa metodologia de ensino, que é interdisciplinar⁵⁴, permite através do trabalho de campo, uma de suas etapas mais importantes, que o aluno desenvolva sua reflexão sobre o meio (seja urbano ou rural) contribuindo assim para produzir conhecimentos que vão além do livro didático (PONTUSCHKA et al, 2009).

De forma didática aquela autora revela os momentos e as ações de um projeto de estudo do meio, dividindo-o em cinco etapas:

1. O encontro dos sujeitos sociais.
2. Visita preliminar e a opção pelo percurso.
3. O planejamento.
4. Elaboração do caderno de campo: fonte de pesquisa.
5. A pesquisa de campo reveladora da vida.

As etapas apontadas, descritas e detalhadas pela autora⁵⁵ trata-se de uma orientação cabendo aos professores de cada escola, de cada realidade em particular “pensar em como inserir os conteúdos absorvidos e os materiais produzidos na orientação a ser dada à instituição escolar em que exerce sua docência”. (PONTUSCHKA et al, 2009, p. 187) Contudo, lembra-nos a autora, que o estudo do meio não se encerra com o trabalho de campo havendo a necessidade do retorno à sala de aula onde a sistematização dos “múltiplos saberes, agora enriquecidos pelas várias experiências e saberes conquistados no campo, encontram-se na sala de aula.” (op. cit. p. 186).

Conforme dito anteriormente, quando se trata de atividades que envolvem conteúdos sobre cidade, os próprios alunos, ao seu modo, revelam que existem outras áreas do conhecimento que dialogam com a disciplina geográfica e, nesse contexto, a interdisciplinaridade deveria fazer parte do planejamento do professor, de sua organização pedagógica. Todavia não é essa a prática verificada. Esse diálogo entre os professores ainda é tímido e limita-se, muitas vezes em tentativas de encontros no transcorrer do ano letivo, caracterizando mais como acidente de percurso do que como uma prática sistematizada e planejada de intervenção pedagógica. O relato abaixo ilustra essa nossa afirmação:

(78) *Eu sempre procuro estar realizando saída com eles né!
Eu acho bem importante que eles vão tendo o olhar de
estar ali e ter esse hábito mesmo de sair a campo de ver*

⁵⁴ Em reflexões sobre metodologias cooperativas para ensinar e aprender geografia Azambuja (2011, p. 192), considera o estudo do meio “outra forma coletiva, cooperativa e interdisciplinar, focada num espaço-tempo ou numa realidade previamente definida”.

⁵⁵ PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

*como é que é, uma coisa é você falar outra coisa é você ver né? Então eles têm essa visão diferente lá. É bem importante. Eu não cheguei..., com essa turma eu não..., só mesmo essa saída na praia. Em outros anos a gente já foi ao centro da cidade, fazer todo esse resgate histórico, como que era, então os prédios que tem a questão da arquitetura então com a professora de história, ela foi, daí foi fazendo esse resgate. Ano passado a gente foi à Laguna, aquela questão né, de **Anita Garibaldi que era uma questão assim mais com a professora de história** então a gente percorreu vários pontos de Laguna e aí foi vendo também a cidade como que era a questão das praias. Foi mais dividido assim, a parte histórica e a parte mais geográfica. **Foi interdisciplinar, mas foi um pouco mais dividido né os aspectos físicos da cidade e os aspectos históricos** a gente não trabalhou a questão do crescimento, isso não. Mas não trabalhei nunca assim de sair para analisar, até seria interessante. (P5) Grifo nosso.*

As ações interdisciplinares, as tentativas de estudo do meio com um olhar interdisciplinar limita-se, geralmente, as saídas em conjunto com um colega de outra área/disciplina onde cada professor/área faz a “sua parte” o que não se caracteriza como um trabalho interdisciplinar. As entrevistas revelam, contudo, que existe uma busca de aproximação com a interdisciplinaridade e a compreensão por parte dos professores da importância do o estudo do meio, apesar das condições postas não serem favoráveis conforme nos mostra o relato abaixo sobre as dificuldades que o professor encontra para realizar saídas de estudos.

(79)Eu acho que saídas de campo pra cidade. É uma coisa que eu não faço, não faço assim..., gostaria de fazer mas às vezes por questão de tempo por questão burocrática e aí vou jogar a culpa um pouco no ACT de novo, mas assim, é uma dificuldade, porque quando a gente fica mais tempo em uma escola a gente já conhece como funciona então a gente já entra no ritmo daquela escola [...] Mas eu acho que a saída de campo é uma coisa... pra estudar a cidade, pra entender um pouco do espaço urbano, eu acho importante. (P7).

Ao relatar as dificuldades encontradas o professor destaca entre outros, aspectos econômicos e número de alunos sob sua responsabilidade, como empecilho para o trabalho de campo.

(80) *A questão é que é pelo transporte sabe como é que é né, aí com o cartão como é que você vai levar trinta com o cartão? É difícil, aí vai com trinta alunos no ônibus imagina sair uma hora da tarde da Armação com trinta alunos. Já enche o ônibus, é complicado. São trinta crianças, aí você não vai sozinho vai ter que levar um colega ou dois então essa questão do deslocamento é complicada e aí você fala ah você traz dois a cinco reais só que daí um tem e o outro não tem você pode até tirar do seu bolso para pagar para aquele que não tem mas são outras questões, é o lanche, é o sabe... é complicado. O cartão é até interessante quando eles são maiores, mas, por exemplo, uma sexta série eles ainda são muito dependentes, com o cartão eu acho mais complicado [...] Se você não consegue o ônibus vir aqui, eles dão o transporte, mas é muita responsabilidade eu vejo, sair não é tão simples, porque quando o ônibus vem e depois o ônibus volta para te deixar é mais tranquilo de sair. (P5).*

O depoimento acima expressa algumas das dificuldades que o professor e a escola têm em organizar saídas com alunos do Ensino Fundamental, contudo a compreensão da importância dessa atividade para o desenvolvimento do aluno suas intenções e sua prática faz do professor um sujeito da perseverança.

Essas dificuldades, aqui discutidas, não são exclusivas da proposta de estudo do meio, e seu enfrentamento deve ser feito pelo coletivo da escola, entendendo que uma

escola coletiva, participativa, cooperativa, emerge de práticas pensadas, planejadas e executadas a partir de problemas e objetivos intelectuais e práticos, coletivamente sentidos, e também, do desejo comum de elaborar, por meio do estudo, a superação da ignorância quanto ao conteúdo e à forma de compreensão da realidade. (AZAMBUJA, 2011, p. 185).

Ante o exposto e entendendo que o estudo do meio possibilita “apreender a complexidade do real” (PONTUSCHKA et al, 2009, p. 174) e que para isso “faz-se necessária a existência simultânea de muitos olhares, da reflexão conjunta e de ações em direção ao objetivo proposto pelo grupo de trabalho” (op. cit. p. 174), entendemos que essa, entre muitas estratégias pedagógicas possíveis, é a que mais se aproxima de uma escola autônoma e democrática, sobretudo no que se refere ao objetivo de construção de uma verdadeira cidadania.

Como referência a essa nossa análise, utilizamos da explicação dada por Pontuschka, sobre o estudo do meio, ao acrescentar que

como método que pressupõe o diálogo, a formação de um trabalho coletivo e o professor como pesquisador de sua prática, de seu espaço, de sua história, da vida de sua gente, de seus alunos, tem como meta criar o próprio currículo da escola, estabelecendo vínculos com a vida de seu aluno e com a sua própria, como cidadão e como profissional. (PONTUSCHKA et al, 2009, p. 175-176).

Sob efeito dessas considerações, em nosso entendimento, conforme anteriormente destacado, a cidade e o urbano se tornam o mote para uma ação pedagógica que possa construir através da “escola cidadã”, uma escola autônoma e democrática, sujeitos capazes de se reconhecerem como cidadãos e que possam, a partir desse reconhecimento, exercer e ampliar sua cidadania.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa procuramos compreender e discutir, de que maneira concepções teórico-práticas a respeito da ideia de Cidade e de Urbano, são abordadas no ensino de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, e como nelas aqueles conceitos são desenvolvidos, na perspectiva que venha a contribuir através de um projeto pedagógico voltado para a formação da cidadania de seus educandos.

A partir da trajetória percorrida nesta dissertação, podemos concluir que os desafios educacionais brasileiros, em especial do ensino público, ainda são muitos. Muitas defasagens na dimensão educacional acabam por refletir na qualidade de vida daqueles que dependem, minimamente, de bases sócio-educativas.

Assim, considerando as características históricas e sociais do Brasil, um projeto de ensino público, gratuito e de qualidade se apresenta como condição para que sua população possa adquirir permanentes atributos civilizatórios e, sobretudo, se apropriar do verdadeiro sentido de sua cidadania. Cidadania esta que, de fato, ainda não é uma realidade concreta, pois, as próprias dificuldades encontradas na educação pública são reflexos da condição de não cidadania dada à maioria da população.

O cidadão, muitas vezes confundido com a figura do consumidor, deve manter-se em luta constante para aquisição e ampliação de seus direitos. Desse modo, a cidadania pode ser entendida como o “direito a ter direitos”. Contudo, o modelo econômico do estágio capitalista na atual fase da globalização se tornou, conforme muitas discussões em voga, o principal agente de destruição dessa cidadania. Entre as várias estratégias adotadas para isso, está a supervalorização do modelo de sociedade consumista, em que quase nada contribui para o aprendizado e o exercício de práticas da cidadania.

A escola, por exemplo, instituição inserida nesse complexo sistema, paradoxalmente apresenta muitos objetivos que contradizem os interesses do capital e aponta para uma sociedade que o Homem, e não o mercado, devam ser as referências principais para formar cidadãos. Nas escolas da rede pública de Florianópolis essas perspectivas podem ser observadas nas pautas de vários documentos oficiais, como em Projetos Políticos Pedagógico, nos Planos de Ensino de professores e na própria Proposta Curricular ora e vigor, da rede municipal de ensino.

Entretanto, a existência de tais documentos, que em seus objetivos postulam ideias para a formação de cidadãos não garante, na prática, que de fato a escola contribua de forma significativa para aquele fim. A escola anuncia algo que seus atores reconhecem o quanto isso é interditado em tantos processos, a exemplo, a quantidade de professores ACT's é uma forma de interditar o que está previsto no PPP. Este, coloca-se a nosso ver, neste contexto, apenas como uma condição de possibilidades. É nessa perspectiva, que pelos esforços de coletivos, de um modo geral a escola se destaca dentre as várias dimensões sociais como lócus de aprendizagens, como a de formação para o exercício de uma (in)certa cidadania.

Em nossas reflexões, percebemos que não se pode falar em cidadania sem autonomia. Sendo assim, se faz necessário, para que práticas de cidadania de fato ocorram, é preciso que a escola seja o lugar onde as relações se deem pautadas pela autonomia e por ações democráticas.

Grosso modo, podemos afirmar que a Geografia Escolar possui importante papel na contribuição para a construção de uma “escola cidadã”. Uma escola verdadeiramente autônoma e democrática, uma escola que rompa com o modelo de dominação existente, e que sirva aos propósitos de uma concreta formação para a cidadania.

Vale lembrar que o papel do professor nesse contexto também é fundamental. Por exemplo, suas atividades na seleção de recursos didáticos como manuais e afins, para serem utilizados adequadamente a partir de como se reconhece e define métodos e metodologias de abordagens em sala de aula, ou qual conteúdo se quer ensinar, vão depender e influenciar diretamente em possíveis resultados pedagógicos almejados.

Diante o exposto, em nossos levantamentos e reflexões encontramos situações em que, conceitos de Cidade e de Urbano, poderiam servir “porta de entrada” para a compreensão do espaço geográfico, sua dinâmica e outros desdobramentos de aprendizagens. Essa apreensão vem ao encontro das muitas necessidades que os alunos têm, para reconhecerem nas temáticas e compreenderem seus significados, como parte do exercício de sua cidadania. Assim, o estudo da Cidade e do Urbano na Geografia Escolar possibilita, aos estudantes, se reconhecerem como sujeitos dando-lhes oportunidades para que reconheçam na sua identidade e sua própria condição urbana, o sentido de pertencimento social como requisitos à cidadania.

Assim, a partir da dimensão concreta da cidade como objeto de estudo, elementos da formação social como método de análise, tendo a

atualidade em movimento (dimensão de totalidade) como característica posta para a compreensão deste espaço é, pois, o que pensamos ser uma Geografia Escolar que possa, efetivamente, oferecer real contribuição para uma verdadeira formação para a cidadania. Por essa escala de análise (a partir da cidade) é possível aproximar, metodologicamente, conteúdos das realidades dos alunos sem, no entanto, excluí-los das possibilidades das análises mais globais.

Acreditamos que nessa perspectiva, estudar a cidade ganha outra dimensão mais significativa. Cria-se, assim, a possibilidade de apropriação e ampliação por parte dos alunos-cidadãos, dos territórios de cidadania da cidade. Todavia, as reflexões presentes nesta pesquisa ora apresentada, apenas se constituem numa contribuição acadêmica ao debate do ensino de Geografia, em especial na rede municipal de ensino de Florianópolis. E este nos revela que é preciso qualificar as abordagens pedagógicas em muitos de seus conteúdos, como naqueles que estão orientados às discussões sobre a Cidade e sobre o Urbano da Geografia Escolar, a fim de proporcionar ao aluno um aprendizado consequente, significativo e voltado aos seus interesses nas inserções coletivas.

A pesquisa que ora finalizamos, seguiu referências de alguns passos já trilhados por autores que se dedicam à temática e ao ensino de Geografia, conforme está permeado ao longo dos textos e capítulos discutidos. No entanto, nas suas especificidades, esperamos com os nossos esforços que os mesmos não apenas contribuam na trajetória da qualificação pessoal-profissional desse autor, mas sirva para que novas caminhadas possam ser feitas, contribuindo principalmente, para a qualificação do debate sobre o tema aqui discutido, notadamente entre meus pares. Sabe-se que a jornada é longa e o caminho não é fácil, e esta é uma das lições Miltonianas, de labuta dos professores que lutam “Por uma Geografia Nova”, permanentemente renovada sob cada contexto histórico.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO JUNIOR, Aloysio Marthins de. Que geografia se ensina que geografia se aprende e vice-versa. In: **Relações interinstitucionais na formação de professores.** (Orgs.). CARVALHO, Diana Carvalho de. (et. al.). Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Florianópolis, SC: FAPEU, 2009.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. **A Geografia do Brasil na educação básica.** 260 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Florianópolis, 2010. Disponível em <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PGCN0434-T.pdf>> Acesso em: 08 nov. 2011.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. Metodologias cooperativas para ensinar e aprender geografia. In: CALLAI, Helena Copetti. (Org.) **Educação geográfica: reflexão e prática.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 185-210.

BADO, Sandra Regina de Lima. **Desafio da geografia:** a cidade como conteúdo escolar no ensino médio. Porto Alegre: UFRGS/PPGEA, 2009. Tese (doutorado) disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16657/000704137.pdf?sequence=1>> Acesso em: 26/02/2011.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A cidadania ativa:** referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 03 out. 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 09 dez. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução de Tomaz Fernando. São Paulo, DIFEL, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. *In: Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia.* Orgs. MORAIS, Eliana Marta Barbosa de & MORAES, Loçandra Borges de. Goiânia: Editora Vieira, NEPEG, 2010. p. 15-37.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade.** 8ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A geografia na sala de aula.** 8. ed. São Paulo: Contexto, 2008. 2ª reimpressão.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A sala de aula: espaço da cidadania e do saber? *In: SOUZA, Álvaro José de Souza et al (Org.). Milton Santos cidadania e globalização.* AGB, Bauru, 2000. p. 364-366.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia.** São Paulo: Cengage Learning, 2010. Coleção ideias em ação / coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Sala da aula, espaço da cidadania e do saber? O ensino de Geografia e a formação do cidadão. *In: SOUZA,*

Álvaro José de Souza et al (Org.). **Milton Santos cidadania e globalização**. AGB, Bauru, 2000. p. 360-363.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Uma geografia da cidade – elementos da produção do espaço urbano. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza. (Org.). **Geografia da cidade: a produção do espaço urbano de Goiânia**. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 11-32.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 14ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia Escolar e a Sociedade Brasileira Contemporânea. *In*: TONINI, Maria Ivaine; et al (Org.) **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs, 2011. p. 77-96.

CORRÊA, Roberto Lobato. **A Rede Urbana**. São Paulo: Ática, 1989.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. 3ª São Paulo: Ática, 1995.

DIAS, Leila Christina. Redes: emergência e organização. *In*: CASTRO, Ina Elias de; CORREA, Roberto Lobato; GOMES, Paulo Cesar da Costa. . **Geografia: conceitos e temas**. 12ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Bertrand Brasil, 2009. p. 141-162.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar** – Documento Regional BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental.

Brasília, 2005. Disponível em:
<<http://porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Brasil.pdf>> Acesso
em: 13 ago. 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FERNANDES, Angela Viana Machado. Cidadania, democracia e cultura política: Brasil e Espanha em análise. Araraquara: Autores Associados, 2000. *In*: VAIDERGORN, José. **O Direito a ter direitos**. Araraquara: Autores Associados, 2000. p. 53-73.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular**. (impressão: Prelo Gráfica & Editora Ltda.) Florianópolis, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8ª ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GUIDUCCI, Roberto. **A cidade dos cidadãos**. (1ª edição de 1975) São Paulo: Brasiliense, 1980.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1766> Acesso em: 06 dez. 2011.

LACOSTE, Yves. **A Geografia - Isso serve, em primeiro lugar, para se fazer a guerra.** 14. ed. Campinas: Papirus, 1988. 14ª edição 2008.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** 5ª ed. São Paulo: Centauro, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução Bernardo Leitão (et. al.). 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 32ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Ewerton Vieira. **Florianópolis: um lugar em tempo de globalização.** Tese (Doutorado)/USP. São Paulo, 2000.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate – a criação da escola para o povo no Brasil no século XI. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Vol. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania.** 3ª São Paulo: Brasiliense, 2006. 16ª reimpressão.

MARSHALL, T. H.. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MEMÓRIA Roda Viva: Milton Santos. Disponível em: <http://www.rodaviva.fapesp.br/materia_busca/112/milton%20santos/enrevistados/milton_santos_1997.htm>. Acesso em: 20 out. 2011.

MENDONÇA, Sandra. **Contribuição do ensino de geografia para a construção da autonomia e do conhecimento na escola de 1o. e 2o. graus.** 1997. 136f. Dissertação (Mestrado) - Universidade São Paulo, Departamento de Geografia.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILTON Santos: Jô Soares entrevista Milton Santos. Disponível em: <<http://miltonsantos.com.br/site/videos/>>. Acesso em: 20 out. 2011.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI.** Tradução e notas: Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NORA, Pierre. Entre memória e História – a problemática dos lugares. **In: projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP.** São Paulo, SP: Ed. PUC-SP – Brasil, 1981.

OLIVA, Terezinha Alves de. O pensamento geográfico em Manoel Bomfim. **In: CRUZ, José Vieira da; BITTENCOURT JÚNIOR, Antonio (Orgs.). Manoel Bomfim e a América Latina: a dialética entre o passado e o presente.** Aracaju: Editora Diário Oficial, 2010. p. 105-146.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. **In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.). Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. **Saberes docentes e a geografia urbana escolar**. [manuscrito]. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Instituto de Estudos Sócio Ambientais, 2008. Disponível em <http://bdttd.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1144> Acesso em: 21 out. 2011.

ONU. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2011.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. 4. ed. Florianópolis: Ufsc, 2009.

PINHEIRO, Thais Cristine. **As contribuições da geografia para a abordagem interdisciplinar no ensino médio**. Florianópolis, SC, 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, 1989, p. 3-15.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: **Projeto história**, nº 15, São Paulo, abril 1997. pp 13-49.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e educação**: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Milton. **Espaço e Sociedade**. 2ª edição: Vozes, 1982.

SANTOS, Milton. **O país distorcido**: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha, 2002. Org. Wagner Costa Ribeiro.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: Técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008a.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo**: Globalização e Meio Técnico-científico-informacional. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008b.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Edusp, 2008c.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Edusp, 2009.

SANTOS, Milton. **A Urbanização Brasileira**. 5 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Edusp, 2009a.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHÄFFER, Neiva Otero. A cidade nas aulas de geografia. *In*: CASTROGIOVANNI, a. c.; callai, H. C.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A.; (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 3ª ed. Porto Alegre: ed. da UFRGS/AGB, 2001.

SOUTO-MAIOR, Lara Duarte. **A organização pedagógica de professoras de séries iniciais do ensino fundamental**. Florianópolis, SC, 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado) - UFSC, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **ABC do desenvolvimento urbano**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Capitalismo e urbanização**. 15ª edição. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TONINI, Ivaine Maria. **Geografia Escolar:** uma história sobre seus discursos pedagógicos. Ijuí: Unijuí, 2003.

TRAGTENBERG, Maurício. A Delinquência Acadêmica. *In: Educação & Sociedade*. Revista quadrimestral de ciências da educação. Ano I. nº 3. Maio de 1979. São Paulo: Cortez & Moraes.

VAIDERGON, José. **O direito a ter direitos**. Araraquara: Autores Associados, 2000.

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **A CIDADE, O URBANO E A GEOGRAFIA ESCOLAR: reflexões a partir de práticas pedagógicas no ensino fundamental de Florianópolis- SC**. Esta pesquisa é parte integrante do curso de mestrado do Programa de Pós Graduação em Geografia do Centro de Ciência Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

O objetivo é analisar a Cidade e o Urbano enquanto conceito geográfico presentes no Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino de Florianópolis.

O objetivo deste projeto é analisar de que maneira concepções de Cidade e o Urbano são abordados no ensino de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e como estes dois conceitos são desenvolvidos na perspectiva da geografia escolar, visando contribuir para a formação para a cidadania.

O procedimento de coleta de dados será da seguinte forma: pesquisa realizada em 5 (cinco) escolas básicas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME) com anos finais do Ensino Fundamental. A escolha dessas unidades de ensino para pesquisa deve-se ao fato de estarem situadas em áreas que contemplam geograficamente as regiões norte, sul, leste, oeste e central do município de Florianópolis – SC, bem como pelo fato de serem escolas que possuem significativa relevância

nas comunidades onde estão inseridas e ou têm influências em suas práticas educativas.

Realizaremos entrevistas com professores de geografia, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano correspondente a 5ª a 8ª série). As entrevistas serão feitas de acordo com a disponibilidade dos participantes, podendo ser exercidas em um ou dois momentos. Em seguida estas entrevistas serão transcritas e analisadas para a finalização da pesquisa.

Não há nenhum risco associado à pesquisa; os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo e serão referenciados na pesquisa com identificações fictícias. Porém se existir algum desconforto do participante ao responder às perguntas da entrevista, será considerada a possível desistência do consentimento sem nenhum dano ao entrevistado.

O procedimento proposto, além de realizado através de entrevistas, pode ser feito também através de questionários e observações de aula.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado estará com o pesquisador do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina e outra será fornecida a você.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações. O professor orientador, Ewerton Vieira Machado, e o pesquisador, Santiago Alves de Siqueira, certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar o pesquisador Santiago Alves de Siqueira ou o professor orientador Ewerton Vieira Machado no telefone (48) 91251521.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome Assinatura do Participante e Data

ANEXO B – Roteiro com perguntas para as entrevistas com os alunos

ROTEIRO COM PERGUNTAS PARA AS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

Identificação Geral

Nome da Escola: _____

Nome do Aluno (não será identificado na pesquisa): _____

Sexo: ☐ M ☐ F ☐

Idade: _____

Cidade onde você nasceu: _____ Estado: _____

Mora em Florianópolis			
entre 0 a 2 anos	entre 2 e 6 anos	entre 6 e 10 anos	há mais de 10 anos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Localidade onde você mora em Florianópolis: _____

Roteiro para entrevista:

1. Quando falamos em cidade que lembranças vêm à sua mente?
2. Que espaços da cidade você efetivamente utiliza cotidianamente? E como os utiliza?
3. Existem espaços da cidade que você não consegue utilizar? Quais os motivos?
4. Quais disciplinas (áreas do conhecimento) você percebe que trabalha relações relacionadas à cidade e ao urbano?
5. As aulas de Geografia contribuem para sua compreensão sobre a sua cidade e o urbano? Como?
6. Como Você vê/percebe a ideia de cidadania? Você se sente cidadão? Por quê?
7. Como você descreveria Florianópolis para quem nunca esteve aqui? [Que aspectos você realçaria e por quê?].

ANEXO C – Roteiro com perguntas para as entrevistas com os professores

ROTEIRO COM PERGUNTAS PARA AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

Identificação Geral:

Data: ____/____/2011

Nome da Escola: _____

Nome do professor(a): _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____

Formação Profissional: _____

Ano de Conclusão: _____

Tempo de efetivo trabalho em sala de aula como professor(a) de geografia:

- () 0 a 2 anos
- () entre 2 e 6 anos
- () entre 6 e 10 anos
- () mais de 10 anos

Situação funcional atual:

() Efetivo () ACT (Admissão por Caráter Temporário)

Roteiro para entrevista:

1. Como o professor(a) se organiza pedagogicamente?
2. Por que ensinar Geografia? Qual função educativa da Geografia e ou do Professor?
3. Qual é a sua compreensão de cidadania?
4. Você acha que as aulas de Geografia podem contribuir para a formação de cidadãos? Como?
5. Como a cidade e o urbano aparecem em suas aulas? *Se não, qual o motivo?*
6. Ao abordar a Cidade, quais são os conceitos desenvolvidos em sala de aula?
7. Ao trabalhar conteúdos urbanos em sala de aula, quais são os conceitos ou ideias que necessariamente aparecerem como subsídio para a análise/compreensão do tema, na perspectiva de “formação cidadã”?
8. Quais são os tipos de recursos didáticos que você professor(a) utiliza para traçar abordagens sobre Cidade e ou sobre Urbano em sala de aula?
9. Qual o principal objetivo (ou objetivos) dessas abordagens Cidade e Urbano?
10. Descreva Florianópolis para quem nunca esteve aqui. [Que aspectos você realçaria e por quê?].

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-Graduação em
Geografia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da
Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em
Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Ewerton Vieira Machado

Florianópolis, 2012